LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?

Laura SÁNCHEZ
María Claudia GARCÍA
Gabriel GRÉGOIRE

EdUNLPam

[2016] LIBROS DE TEXTO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La enseñanza de la historia en debate:

¿enseñar desde el presente o para el presente?

Editores:
Laura Sánchez
María Claudia García
Gabriel Grégoire

LIBRO DE TEXTO PARA **ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?

Laura Sánchez - María Claudia García - Gabriel Grégoire

Julio 2016, Santa Rosa, La Pampa

Foto de tapa: Autoría de Adrián Pascual. Tomada en la intervención artística de Marcela Urquiza en conmemoración de los 11 años de la desaparición de Andrea López.

Edición: Melina Caraballo - EdUNLPam

Diseño y Diagramación: M. Florencia Mirassón - Diseño-UNLPam

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723
La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2016
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA
Rector: Sergio Aldo Baudino
Vice-rector: Hugo Alfredo Alfonso

EdUNLPam
Presidente: Ana María T. Rodríguez
Director de Editorial: Rodolfo Rodríguez

Consejo Editor de EdUNLPam
Pedro Molinero
María Esther Folco
María Silvia Di Liscia
Santiago Audisio
Liliana Campagno
Celia Rabotnikof
Edith Alvarellos
Paula Laguarda
Rubén Pizarro
Mónica Boeris
Griselda Cistac

ÍNDICE

Presentación 9

La Provincia de La Pampa y los Contenidos Curriculares en la Educación Secundaria 10

La Historia del Tiempo Presente 13

Presentación de los trabajos 14

Referencias 16

Capítulo 1: *El presente como encrucijada. La cuestión de los valores en la enseñanza de la historia, de Jorge Saab* 19

Historia, conciencia y presente histórico 22

Nuestro presente histórico 24

La historia en las escuelas 26

Una metodología posible 27

La extrañación 30

La cuestión de los valores 31

La historia presente 33

Referencias 38

Anexo 39

Capítulo 2: *El discreto encanto de la democracia. El tema de la última dictadura militar en las clases de Historia y la formación ciudadana en escuelas secundarias argentinas, de Gonzalo de Amézola* 55

¿La educación de qué jóvenes? 57

Una nueva historia escolar para una nueva educación ciudadana 59

Pero, ¿cuál ha sido el resultado de esta educación con tanto

énfasis en los atropellos de los militares? ¿Qué piensan los alumnos de la dictadura? 62
Democracia y derechos humanos 65
Coda y conclusiones: otra vez lo que nos dicen los aniversarios 72
Referencias 76

Capítulo 3: *Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes, de Luis Fernando Cerri* 79
Consideraciones 96
Referencias 98

PARA TRABAJAR EN EL AULA 99

Actividad I 99
Actividad II 100
Actividad III 102
Actividad IV 103
Actividad V 104
Actividad VI 106
Bibliografía y fuentes sugeridas 107
Actividad VII 107
Actividad VIII 108
Bibliografía sugerida 111
Referencias 111

ESTADO DE LA CUESTIÓN 113

Para profundizar sobre la enseñanza de la historia 113
Sobre historia del tiempo presente/historia y memoria 115
Sobre historia argentina reciente y su enseñanza 117

Datos de autores 123

Presentación

Los contenidos presentados en este libro se corresponden con las asignaturas "Didáctica Especial" y "Práctica de la Enseñanza de la Historia" de la carrera Profesorado en Historia. Desde la aprobación del Plan de estudios en el año 2009, se trató de adecuar la formación del Profesor en Historia de modo que tienda hacia un profesional con sólida calidad académica y con la suficiente flexibilidad para adaptarse y apropiarse de los cambios. Esto ha orientado la decisión de elaborar un Plan que procure desarrollar sus competencias no sólo en el campo teórico, hermenéutico, metodológico sino también en el pedagógico-didáctico.

Es necesario contextualizar el marco en el que se desarrollan las asignaturas mencionadas. El plan de estudios vigente, que tiene un perfil novedoso en cuanto a la formación de profesores, es producto de discusiones y consensos entre estudiantes, graduados y docentes del Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. El planteo respecto de la formación disciplinar se complementa con la reformulación del campo de la formación docente y especializada, partiendo de la premisa de superar la dicotomía y oposición entre formación para la investigación científica y formación para la enseñanza. Se explicita desde dónde se piensa la formación de los profesores y es por eso que se afirma que deberá estar adecuadamente preparado para el ejercicio de la docencia pero también conocer cómo se construye el conocimiento histórico. Por ese motivo, en los contenidos mínimos de cada una de las asignaturas de la formación específica se contempla el desarrollo de saberes y competencias, expresado como "Transferencia de los saberes de la actividad curricular a la práctica profesional", pensando en un docente que deberá transmitir conocimientos propios de la disciplina. Así, desde el inicio de la carrera se diseñan estrategias destinadas a superar la distancia habitual entre preparación disciplinar y pedagógica, con la intención de articular conocimientos e intervenir en el abordaje de las complejas relaciones entre sujetos –como actores o agentes sociales–, prácticas –acción– y escenarios –estructuras–.

Estas acciones tienen un ámbito concreto de actuación, en el que se establecen acuerdos y conexiones entre asignaturas al interior de cada

carrera de profesorado pero también de forma transversal entre ellas. La coordinación la ejerce el Departamento de Formación Docente y participan en forma mancomunada representantes de cada uno de los profesorados. Este equipo organiza y evalúa permanentemente las actividades que se llevan a cabo tanto en el aula universitaria y con participación de estudiantes y/o profesores del nivel secundario, como en la práctica docente desarrollada en escuelas del nivel medio de educación, en diferentes modalidades, orientaciones y perfiles.

Es por eso que los estudiantes del Profesorado en Historia llegan a cursar las asignaturas "Didáctica Especial" y "Práctica de la Enseñanza de la Historia" con un bagaje de conocimientos que fueron puestos en acción en sus diferentes intervenciones en el ámbito escolar, pero en estos espacios tratarán específicamente sobre la práctica docente y sus problemáticas. Aquellas refieren a un conjunto de saberes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de tal forma que permita el diseño, planificación y elaboración de estrategias pedagógicas e institucionales y la evaluación e investigación de propuestas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. [1]

El material que presenta este libro incluye tres artículos de reconocidos especialistas en la Enseñanza de la Historia de Argentina y Brasil –Jorge Saab, Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri– que tratan particularmente la temática de la enseñanza de la historia del tiempo presente en la escuela desde diferentes miradas. Fueron cedidos por los autores a fin de colaborar en la formación de los profesores, específicamente en temas que son motivo de debate y que requieren de una permanente actualización. Son justamente estos tópicos los que se perciben como problemáticos de abordar ya que tienen un desarrollo reciente y entendemos que son algunos de los que se deben profundizar en la formación de los estudiantes. Es la intención de los editores de este libro que cada uno de los textos actúe como disparador para la reflexión pero también para la acción en relación con la práctica docente, no solo de los estudiantes del profesorado en Historia, sino también de graduados que han manifestado inquietudes respecto de las cuestiones expuestas.

La Provincia de La Pampa y los Contenidos Curriculares en la Educación Secundaria

Las preocupaciones de los docentes que ejercen en el nivel medio

1 Universidad Nacional de La Pampa (2009) Plan de estudios Profesorado en Historia, Resolución N° 228/2009 CS UNLPam. Recuperado de http://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2009_228_GgVDndE.pdf

de La Pampa, surgen desde que en esta provincia la Ley Provincial de Educación Nº 2511, sancionada en el 2009, enmarca las reformas curriculares que se presentaron progresivamente desde ese año. Es por eso que desde el 2013 los contenidos referidos a la historia del tiempo presente deben ser desarrollados en el Ciclo Orientado de la Educación General Básica (CO). Así lo estipulan los denominados "Materiales Curriculares, versión preliminar" y por ello es importante que los estudiantes del Profesorado en Historia los tengan presentes en su formación, ya que lo reciente ha ido abriéndose paso también en el currículo escolar, hasta lograr un lugar de privilegio formal en la educación primaria y secundaria, tal como lo dispone el art. 92, inciso "c" de la Ley de Educación Nacional, aprobada a fines de 2006.

En el cuarto año del CO (Historia I) se definieron dos ejes para abordar el proceso histórico mundial del siglo XX: *Crisis del liberalismo y nuevas concepciones sociales y políticas* y *Entre lo que se derrumba y lo que emerge, la globalización neoliberal* tomando como espacios de análisis a Europa y EEUU.

En el espacio curricular de Historia para quinto año del CO (Historia II), se presentan tres ejes que abordan los procesos históricos de América Latina y Argentina del siglo XX y principios del XXI: *La crisis del liberalismo y las transformaciones sociales y políticas en el marco de los populismos, Los movimientos socioculturales y la organización obrera como forma de resistencia al poder político-económico en América Latina y Argentina* y *La globalización y la reorganización del capitalismo*.[2]

Para las modalidades Ciencias Sociales y Humanidades y Turismo, la estructura curricular prevé dictar en sexto año Historia III. Los saberes a enseñar y aprender en el espacio curricular de Historia para sexto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se presentan en tres ejes que abordan el proceso histórico de la historia reciente argentina: *La lucha por la democracia: del autoritarismo a las transiciones*, *El terrorismo de Estado y el control de la sociedad civil* y *La memoria, la democracia y los conflictos sociales.* Para el primer eje, se sugiere abordar estudios de caso de la historia local y regional pampeana para articular los saberes y reflexionar en distintas escalas de análisis desarrollado.[3]

Así como el Estado provincial legisló en este sentido, actualizando los contenidos referidos a la historia argentina reciente, también declaró de conmemoración obligatoria el 24 de marzo y el 16 de septiembre.

2 Materiales Curriculares La Pampa. Recuperado de file:///C:/Users/acer1/Downloads/mce_mc2013_historia_i_ii.pdf

3 Materiales Curriculares de La Pampa. Recuperado de file:///C:/Users/acer1/Downloads/mce-mc2013_historia_i_ii_iii%20(2).pdf

Pero no tuvo la misma decisión en cuanto a elaborar una estrategia que colaborara en la capacitación continua y en servicio de los docentes, si bien se dictaron algunos cursos aislados y a un grupo acotado, lo cual no favorecería una formación con impacto en la práctica.

La enseñanza de la Historia del Tiempo Presente en La Pampa

Las observaciones realizadas por los editores de este libro en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Santa Rosa, y el trabajo en conjunto con profesores que reciben en sus aulas a estudiantes del profesorado en Historia que están transitando la última etapa de su formación universitaria, nos permiten decir que estamos recorriendo un período de transición en cuanto a la renovación de prácticas de enseñanza. Mientras que un grupo de docentes sigue planteando una enseñanza de tipo "tradicional, memorística, desideologizada", por otro lado asoman elementos para una enseñanza problematizadora, crítica del pasado.

Asimismo, se vislumbra una "confusa" relación entre historia y memoria, un tratamiento del pasado reciente apelando a juicios morales o a lo emocional, todas cuestiones que son motivo de debates en las asignaturas y especialmente en el desarrollo de las Prácticas, pero no todas posibles de abordar en este texto.

Compartimos las expresiones de Carnovale y Larramendy (2010) cuando recuperan las ideas de diversos autores y dicen:

> Muchos son los autores que, desde diversos campos y con diferentes perspectivas, coinciden en señalar los efectos no deseados de una enseñanza del pasado reciente fuertemente atravesada por finalidades y por modos de abordaje que han privilegiado la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. El deber de memoria que, frente al horror de la última dictadura, se impuso como eje de la transmisión del pasado reciente (imperativo de recordar para no repetir) y del que la escuela se apropió se ha traducido en el énfasis en la comunicación de los crímenes aberrantes por sobre la discusión de la situación histórica y política; la consolidación de emblemas como "La Noche de los Lápices" y de arquetipos de la represión –las "víctimas inocentes y apolíticas"– (Lorenz, 2006) que suponen una visión moral de la historia y una lectura dualista del pasado que divide en "buenos" y "malos" a sus actores (Siede, 2007; Lorenz, 2006); la "cristalización de una memoria banalizada y apolítica"; la generación de "condenas automáticas" y el "rechazo moral" frente a las violaciones a los derechos humanos sin una reflexión sobre lo ocurrido (Garriga, Morras y Pappier, 2008). En definitiva, un "mandato de pensar que no suscita debate" (Garriga, Morras y Pappier, 2008). (p. 242).

La Historia del Tiempo Presente

Si bien hay una larga tradición en las ciencias sociales respecto de la discusión del "presente", partimos de la idea de un historiador que reflexionó sobre aspectos que han tenido un debate historiográfico. Decía Julio Aróstegui (2004) que, desde un punto de vista teórico, el presente está dotado de la cualidad histórica que lo relaciona irreversiblemente con lo que le ha precedido, que en el presente se enlazan el instante y la duración, es decir, las temporalidades que convergen en todo hecho histórico. De modo específico, la cronología del presente se dota indefectiblemente de las cualidades de la experiencia, por lo que no puede sino fluir ligada a los sujetos históricos. El presente es "la historia vivida por cada hombre y por el colectivo social al que pertenece, que se extiende asimismo a la percepción de su pasado y a la expectativa de su futuro" (p. 91-102)

La historia del tiempo presente es un campo que ha tenido un rápido desarrollo tanto en Europa (Francia, Alemania, España, Gran Bretaña) como en Argentina. Es así que también es motivo de abordaje en el plan de estudios vigente del Profesorado en Historia, en varias de las asignaturas: Problemas del Conocimiento Histórico, Epistemología e Historiografía, Historia Contemporánea, Historia Americana III, Historia Argentina III, Metodología de a Investigación Histórica, Seminario de Investigación en Historia Regional entre otras.

El análisis de esta perspectiva es retomado en este libro, entendiendo la idea del presente histórico como construcción de la conciencia histórica, la que a su vez expresa nuestra historicidad y obliga a repensar el concepto de historia y su necesidad de enseñanza, aspectos discutidos en el trabajo de Jorge Saab.

A partir de los artículos de de Amézola y Cerri, se hace énfasis en la enseñanza de problemáticas de un momento clave en la historia latinoamericana, un momento de "ruptura", como son las dictaduras durante los años '60 y '70.

El debate en torno a la dura experiencia de la sociedad argentina durante la última dictadura militar es un tema que se ha vuelto central para la interpretación del presente. En esa polémica, la memoria colectiva, las políticas de la memoria implementadas por los distintos gobiernos desde 1983 y los paulatinos avances de la historia en su análisis han ido conformando una compleja y cambiante trama sobre las narraciones del pasado cercano.

Presentación de los trabajos

Los trabajos fueron presentados en el Workshop "El estado de la enseñanza de la historia en la escuela. La conciencia histórica de los jóvenes en Argentina y América Latina", que se desarrolló en septiembre de 2015 en la Universidad Nacional de La Pampa. Los tres textos fueron cedidos por sus autores a fin de que sean "de uso" para la enseñanza y como disparadores de discusiones que aporten en la formación de los profesores de Historia y en la capacitación de los docentes de la asignatura Historia en el nivel secundario.

El artículo de Jorge Saab es un ensayo de un referente en la enseñanza de la historia, que se ha caracterizado por promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la relación entre la teoría de la historia y la enseñanza.

En el caso de los artículos de de Amézola y Cerri, son productos de la investigación que se lleva adelante en varias universidades argentinas y de otros países del MERCOSUR. El Proyecto de Investigación asentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam –cuyos integrantes participamos de la edición de este libro– "La enseñanza de la historia, la conciencia política y la conciencia histórica en los jóvenes escolarizados de la provincia de La Pampa. 2014-2015" es tributario de todos ellos y se asienta en las mismas ideas y en el marco teórico que le da sustento. Estas investigaciones están básicamente inspiradas en el proyecto "*Youth and History*", desarrollado en los países europeos a partir de 1994, con base en la red *European Standing Conference of History Teachers Association* (Euroclio), que procuró dar respuestas tanto a cuestiones sobre la calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la Historia, como también sobre la configuración general de la conciencia histórica y las actitudes políticas de los jóvenes europeos.

En este caso, se busca responder al desafío de indagar sobre el estado de la enseñanza de la historia, la conciencia política y la conciencia histórica en los jóvenes de los países del MERCOSUR mediante la aplicación de una encuesta a alumnos y profesores. En los dos textos se desarrollan los objetivos del proyecto, la metodología utilizada en la investigación y algunas de las respuestas de estudiantes argentinos, brasileros y chilenos. Las sucesivas reformas en la enseñanza de la historia que se produjeron durante los últimos años hicieron necesario recabar datos empíricos sobre el impacto y la profundidad de esos cambios. Es así que por medio de la aplicación de esos instrumentos se produjeron resultados numéricos significativos, con amplitud y representatividad. Algunos de ellos se presentan en los textos referenciados. Las tendencias obtenidas muestran acuerdos en general pero también diferencias en algunos aspectos.

Poder recorrer las respuestas de los jóvenes de los diferentes países, compararlas y ponerlas en contexto, es decir historizar lo que piensan, relacionar sus respuestas no solo con las discrepancias que se plantean en los currículos escolares sino también en relación con las políticas "de memoria" y de derechos humanos en general, son algunas de las propuestas que serán posibles a través de estos trabajos.

Cada una de las cuestiones abordadas por los autores, apuntan a resolver problemáticas que discuten tanto los estudiantes que transitan el último tramo de su formación académica, como los graduados que se desempeñan en la enseñanza secundaria de la provincia de La Pampa. El propósito es analizarlas en el ámbito específico de la escuela, abordando el *para qué* de la enseñanza de la historia y así poder establecer las relaciones con el *qué* se enseña y *cómo* se enseña respecto de la historia del tiempo presente. Además, hacerlo de forma comparativa entre diferentes provincias argentinas (La Pampa y Buenos Aires) y con otros países (Chile y Brasil), contribuirá a "entrenar" una mirada crítica, a pensar problemas compartidos en contextos distintos y a plantear las diferentes alternativas que se le presentan a las sociedades ante situaciones similares pero en diferentes coyunturas. De este modo, se cumplirá con uno de los objetivos, que es *enseñar a pensar históricamente,* lo que requiere docentes con capacidad crítica, que enseñen a cuestionar, que privilegien las preguntas antes que las respuestas.

Pensar acerca de las premisas, las concepciones del mundo, sobre las que se asienta la enseñanza de la historia, de los valores, de los límites o no en cuanto a emitir juicios morales en el aula, de la selección de los contenidos y de la autonomía de los profesores, es decir revisar las ideas, hacerlas conscientes para reflexionar sobre ellas, es la propuesta en la que nos sumerge el artículo de Jorge Saab.

En el caso del trabajo de Gonzalo de Amézola, se hace un recorrido por "la historia escolar" de los contenidos referidos a la historia del tiempo presente. ¿De qué hablamos cuando hablamos del presente? Es esta una de las preguntas disparadoras, pero es más interesante aun la propuesta de confrontar la legislación vigente, los contenidos, los currículos con la "historia enseñada", a fin de desentrañar el rol que jugó la escuela y cómo los jóvenes interpretan su pasado reciente. A partir del análisis de actividades concretas llevadas a cabo por estudiantes de escuelas argentinas y de los datos sobre ideas y representaciones de estudiantes argentinos y de otros países del Mercosur, se pone en cuestión la formación de los ciudadanos, cómo se desarrolla una "memoria crítica".

Nuevamente los valores en la enseñanza, dan continuidad a los textos, ya que en el presentado por Luis Cerri se avanza en la memoria de

los jóvenes respecto de la dictadura y la relación con la enseñanza de la historia. Se toma como referencia el Proyecto "Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR", lo que permite acercarse de forma concreta en una historia comparativa. Acceder a gráficos y cuadros de distinto tipo como los que presenta este texto, hará posible trabajar con recursos que no son habituales en la enseñanza y "entrenar" a los futuros docentes en la utilización de procedimientos que utilizan los historiadores.

Los tres textos, en definitiva, son disparadores para debatir y reflexionar sobre la enseñanza de la historia, sobre el por qué y el para qué de la historia en la escuela. Para no huirle al desafío de pensar de qué forma el pasado se hace presente, compromiso que deben asumir tanto la escuela como los profesores y también quienes formamos docentes.

Nos adelantamos a decir que no es nuestra idea enseñar desde el presente o para el presente, sino *con* el presente, que es el que nos impregna y el que nos marca el itinerario de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje acerca de la historia, que se llevan a cabo desde el presente. Por eso es que proponemos preguntarnos qué es el presente y como se relaciona con el pasado y el futuro, lo que se ha hecho por generaciones, y lo que quiere decir entonces que nos estamos interrogando acerca de la conciencia histórica.

Sin descartar otras perspectivas, entendemos que una de las formas que permitirá pensar una enseñanza compleja, que supere la idea de que la Historia es una "verdad acabada" y que por lo tanto requeriría aprender de memoria datos y valoraciones, es comprender cómo se sabe acerca del pasado. Conocer y comprender los métodos acerca de la construcción del conocimiento histórico es lo más interesante.[4] De este modo, además de la formación integral de los jóvenes, la historia les aporta una potencialidad formadora que abre posibilidades en un ejercicio intelectual incomparable.

Por todo ello es que proponemos acercar los textos de estos tres autores, que por un lado colaborarán en superar la mirada "simplista" y de la cual los profesores muchas veces son rehenes, pero que al mismo tiempo se constituyen en recursos para potenciar las nuevas formas que emergen.

Referencias

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.

4 Para profundizar sobre estas perspectivas, Bruner, J. (1969), Prats, J. (2001) Trepat, C. (1994).

Carnovale, Vera y Larramendy, Alina. (2010). Capítulo 8. Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* (pág. 242). Buenos Aires: Aique

Prats, Joaquín (2001) *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.

Trepat, Cristófol (1994) Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza. En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia*, Número 1, Barcelona: Edita Grao Educación de Serveis Pedagogics.

CAPÍTULO 1

El presente como encrucijada. La cuestión de los valores en la enseñanza de la historia, de Jorge Saab

1

> La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero, no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente.
>
> Marc Bloch

Las páginas que siguen tratan sobre el contenido de la materia histórica en cuanto objeto de enseñanza.

Con frecuencia, los profesores se enfrentan a desafíos derivados de la fatídica pregunta: ¿Y por qué debemos estudiar historia? O de estas otras: *¿Sirve para algo la historia? ¿Qué interés puede tener el pasado para quienes tienen todo el futuro por delante? ¿Saber historia puede ayudar a cambiar algo en el presente?*

Estos interrogantes reclaman un fundamento que justifique el lugar de la historia en los planes y programas de estudio o, en palabras de Chevallard (1997), como *conocimiento a enseñar*.

Dado que Historia pertenece a un grupo de materias escolares que no persiguen un fin pragmático como aquellas encaminadas a preparar a los estudiantes para el ejercicio de un oficio o profesión, sería importante poder convencer que el conocimiento de la historia tiene algo que ver con sus (nuestras) vidas.

En este sentido, vale insistir que no se está frente a un saber acerca del pasado sino de las sociedades en su dimensión temporal.

Igualmente problemáticas resultan las cargas ideológicas con que tanto los historiadores como los que enseñan y aprenden historia encaran el conocimiento de las realidades sociales de todo tiempo y lugar ya que es del todo imposible no hacerlo en relación con la escala de valores por la cual se rigen individuos y grupos, mucho más cuando se trata de problemas del tiempo presente que los involucran en tanto partícipes del mismo.

De aquí que la cuestión de los valores, una de las formas en que se manifiesta la ideología, también forme parte de las preocupaciones docentes y exija tomar decisiones respecto de ellos en tanto partícipes necesarios del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Y puesto que la investigación, la enseñanza y el aprendizaje acerca de la historia se llevan a cabo desde el presente, tenemos que preguntarnos qué es el presente y como se relaciona éste con el pasado y el futuro.

Dado que en todas las épocas, las sucesivas generaciones han construido imágenes sobre estas tres dimensiones temporales, lo que conocemos como *conciencia histórica*, toda propuesta que gire en torno a la enseñanza, debería tener en cuenta el modo en que la sociedad conceptualiza tanto el presente como el pasado y el futuro.

También, aunque la cuestión no forme parte de este desarrollo, es importante asumir que la educación formal se lleva a cabo en las escuelas lo cual supone la necesidad de abordar los contextos sociales, estatales e institucionales en los que se verifica la escolaridad.

En torno a estos problemas ponemos a consideración algunas ideas sobre la base de ciertas premisas de carácter ideológico, teórico y metodológico:

En primer lugar, sugerimos programar la enseñanza a partir de la noción de *presente histórico* como construcción de la conciencia histórica la que a su vez expresa nuestra historicidad y obliga, una vez más, a reconsiderar el *concepto de historia y su necesidad de enseñanza*.

En segundo lugar, invitamos a utilizar un recurso que provoque la suspensión de la secuencia temporal programada (génesis y desarrollo de los procesos sociales) para permitir la consideración de aspectos del presente histórico. Para ello, sugerimos recurrir, por analogía, al *efecto de extrañación* (ruptura, suspensión) desarrollado por Bertolt Brecht para su idea del teatro como recurso didáctico.

La idea de ruptura o suspensión de una narrativa sobre realidades históricas puede servir para que profesores y estudiantes se dispongan a discutir aspectos problemáticos de la actualidad que requieren de la historia para ser cabalmente comprendidos.

En tercer lugar, dado que en dicha discusión se ponen en juego nuestras concepciones del mundo, esta contribución supone poner en cuestión la absolutización de los valores prescriptos por el estado, en especial los vinculados a una enseñanza de la historia autocomplaciente y despojada de ambigüedades y contradicciones. Para ello, adherimos a las ideas que promueven una mayor autonomía de la escuela y los profesores.

Historia, conciencia y presente histórico

Qué clases de sociedades, cómo han ido cambiando, qué cosas han permanecido, qué formas asumieron las relaciones sociales, cómo

resistieron, creyeron y amaron los hombres y mujeres en las épocas que les tocó vivir, cómo representaron su propio mundo y el mundo de los otros, cómo reprodujeron su existencia... A estas y muchas preguntas más trata de responder la historia, ya sea como conocimiento surgido de la experiencia cotidiana o como saber científico (historiografía).

Si nos proponemos encontrar palabras claves que confluyan en el concepto de historia, podríamos incorporar, entre otras, las siguientes: *adaptación* / *reproducción* / *asociación* / *desplazamientos* / *ocupaciones* / *intercambios* / *producción* / *conflictos* / *negociación* / *guerras* / *desigualdades* / *normas* / *tecnología* / *lenguaje*.

Asimismo, en cuanto ciencia, la historia apela a conceptos propios de otras disciplinas, tales como cultura, mercado, ecosistema, ambiente, poder, estado, clase ciudadanía, paisaje, entre otros.

Desde el comienzo de la humanidad los seres humanos se han preguntado por su presente, su pasado y su futuro. Han construido imágenes que remiten al mito, a la evolución, a la realización de utopías, a la perdición o a la salvación eterna. Todas ellas prescriben las tareas del presente ya como continuidad de las tradiciones ya como transición hacia mundos nuevos. Esa relación que guardan las personas con su temporalidad es lo que llamamos conciencia histórica, producto a su vez de nuestra condición de ser en el tiempo (historicidad). Y es esa historicidad –*La historicidad somos nosotros; nosotros somos tiempo y espacio* (Heller, 1982)–, atributo del género humano, lo que hace que todos seamos historiadores en nuestra vida cotidiana. De la necesidad de buscar respuestas a los problemas planteados en la cotidianidad surge la historia como ciencia y la necesidad de su transmisión generacional.

Definimos la historia entonces como el conocimiento de la dinámica de las sociedades humanas. Conceptualizamos su enseñanza como las acciones encaminadas a transferir y compartir con los demás la experiencia que tienen los sujetos en el transcurso de su vida social.

Si el *tiempo* es la categoría central de la historia, el *presente* es su dimensión principal por cuanto constituye el punto de partida y de llegada tanto de la historiografía como de la enseñanza de la historia. Para Koselleck (1993), la historia se debe comprender como vivida por sus actores, es decir, el presente y el futuro se construyen sobre la base de los conceptos de campo de experiencia y horizonte de espera. De esta manera, el presente es desde donde se crean el pasado y el futuro

Pero conceptualizar el presente constituye una cuestión problemática que obliga a mayores precisiones. En este caso, apelamos a la categoría

presente histórico desarrollada por Agnes Heller (1982) [5]cuyo contenido podría sintetizarse como sigue:

> El *presente histórico* es una estructura cultural, más precisamente, la estructura cultural que nos contiene en tanto partícipes de una *comunión*, esto es, *estar juntos*, formar parte de una *contemporaneidad*: *estamos junto a los vivos puesto que nosotros también vivimos, puesto que actuamos y pensamos para ellos y contra ellos. Estamos junto a los muertos, en la medida en que contamos su historia, y estamos junto a los que todavía no han nacido, en la medida en que viven en nosotros como promesa o como esperanza*. (p. 41)

Se trata de una contemporaneidad en la que convergen varias generaciones que comparten una misma estructura cultural, los mismos sistemas de creencias, las estructuras sociales y concepciones del mundo. Sus símbolos y valores entrañan un significado para nosotros y las consecuencias de los sucesos y eventos que se producen en su interior tienen un carácter alternativo para nuestras vidas.

En tanto estructura, se piensa a sí misma como contraste entre lo nuevo y lo viejo y se identifica con lo nuevo. Se diferencia del *pasado histórico* en tanto estructura cuyos contenidos nos son ajenos y solo guardamos una relación de conocimiento con ellos.

A su vez, el presente histórico tiene su propio pasado (pasado del presente) y su propio futuro (futuro del presente), *ayer* y *mañana*.

La llamada globalización o trasnacionalización del mercado mundial ha instalado un presente histórico común para todos los habitantes del planeta.

Nuestro presente histórico

En una significativa carta a F. Engels, C. Marx advertía en 1855 que

> La misión verdadera de la sociedad burguesa es establecer el mercado mundial, al menos en esbozo, y la producción adecuada al mercado mundial. Como el mundo es redondo, esto parece haber sido completado por la colonización de California y Australia y el descubrimiento de China y Japón. Lo difícil para nosotros es esto: En el continente

5 Entre otros, también Julio Aróstegui (2004a) desarrolla una conceptualización sobre lo que se dio en llamar Historia del Tiempo presente (HTP) en torno a la idea de coetaneidad. El término "coetáneo" abre paso a una definición teórica y a una justificación sociológica de la historia del tiempo presente. La coetaneidad se concibe como el consenso hacia la existencia de un presente como tiempo histórico: un marco temporal concreto e independiente de lo que se conoce como *historia contemporánea*. "La historia del tiempo presente es la historia de las gentes vivas".

> [europeo] la revolución es inminente y asumirá de inmediato un carácter socialista. ¿No estará destinada a ser aplastada en este pequeño rincón, teniendo en cuenta que en un territorio mucho mayor el movimiento de la sociedad burguesa está todavía en ascenso? (Marx y Engels, 1957)

Desde la perspectiva de la historia económica, el proceso de globalización podría sintetizarse a partir de

> los últimos 140 años, cuya primera etapa se extiende de 1870 a 1913, producida por una gran movilidad de capitales y de mano de obra y un aumento del giro comercial por una gran reducción de los costos de transporte que se habría interrumpido con la Primera Guerra Mundial (1914-1918). […] la segunda etapa, después de la Segunda Guerra Mundial, tendría dos fases diferentes, la primera se extendería de 1945 a 1973, cuando se desarrollan instituciones internacionales de cooperación financiera y comercial, se expande el comercio de bienes entre países desarrollados, […] La segunda fase fue a comienzos de la década del '70 como consecuencia de la caída del régimen de Bretton Woods, la crisis petrolera y la movilidad de capitales privados. Una última etapa comprendería el último cuarto del siglo XX con la ampliación del libre comercio, la presencia de empresas transnacionales como sistemas integrados, la movilidad de los capitales y la tendencia a la homogeneización de los modelos de desarrollo […]. (Alegría, 2011, p. 198)

En un sentido más amplio, se trata de procesos que transformaron las sociedades en forma radical. Entre ellos, una revolución tecnológica con epicentro en las tecnologías de la información, (una de cuyas consecuencias es la modificación de las categorías de tiempo y espacio heredadas de la modernidad); una creciente interdependencia a escala global de las economías de todo el mundo que impacta en la relación economía-estado-sociedad. Ello es posible debido a una profunda reestructuración del capitalismo que ha alcanzado niveles más altos de eficiencia a través de una mayor flexibilidad en la gestión de las empresas y los negocios, de un proceso de descentralización e interconexión de las empresas y un mayor desequilibrio del poder a favor del capital sobre el trabajo. Al mismo tiempo, se produce una integración global de los mercados financieros, la financiarización de la economía y una acentuación del desarrollo desigual y los bolsones de miseria junto al deterioro creciente de las condiciones ambientales al que se suma la explotación irracional de los recursos naturales.

Asimismo, se han globalizado las organizaciones responsables de la

criminalidad internacional tales como el tráfico de armas y de estupefacientes planteando nuevos desafíos a las sociedades y a los estados encargados de velar por su seguridad. A su vez, las nuevas formas comunicacionales impactan en la sociabilidad y en la producción de significados.

Al interior de las sociedades asistimos a una redefinición tanto las relaciones familiares como las de género. A la vez que se erosionan los conceptos tradicionales de familia, las minorías étnicas y sexuales resisten la discriminación y obtienen mayores derechos en tanto las mujeres continúan ganado terreno en todos los ámbitos de la sociedad saliendo del rol subalterno al que estaban confinadas.

Por su parte, los sistemas políticos atraviesan una crisis estructural de legitimidad cada vez más dependientes de los medios de comunicación y alejados de la ciudadanía. En su lugar, nuevos movimientos sociales parecen abrirse paso aunque de modo fragmentario y localista.

Quizás la nota cultural más importante resulte la oposición entre una creciente integración de las redes globales que universalizan los intercambios de acuerdo a metas estratégicas y un repliegue en identidades de tipo religioso, étnico y territorial, entre otras. Un presente histórico en definitiva, caracterizado por la explosión tecnológica, las mutaciones del sistema capitalista y la emergencia de conflictos también a escala global en el marco de una teoría posmoderna que pregona el fin de la historia y de la supremacía de la razón. (Cfr. Castells, 1998)

Estamos transitando una nueva fase en la historia de la humanidad, una fase planetaria. La historia es ya historia mundial, y esta realidad, este presente histórico plantea perspectivas diferentes tanto para la historiografía como para la enseñanza de la historia.

La historia en las escuelas

En lo que respecta a su *enseñanza*, las intervenciones del estado hicieron de la historia un conocimiento a enseñar con una orientación ideológica muy definida, uno de cuyos rasgos principales consistía en separar cuidadosamente el pasado del presente, deteniéndose aquella historia "allí donde llega la memoria del abuelo". Esta concepción se llevaba bien con un perfil del docente y del alumno rigurosamente controlado y la adopción de modelos de enseñanza y aprendizaje memorísticos y repetitivos.

Muchas críticas soportó la así llamada escuela tradicional que aún hoy subsiste semejando un acorazado semihundido que conserva casi intacto su formato original.

Un modelo de enseñanza que invite a los jóvenes a una aproximación crítica al conocimiento histórico implica un mayor protagonismo

de educadores y educandos, un rechazo a la caracterización de estos sujetos como una constelación de individuos de fisonomía uniforme y la necesidad de rescatar la noción de autonomía relativa para las instituciones escolares entendidas como un colectivo en condiciones de desarrollar sus propios proyectos[6]. En este contexto, los profesores de historia, asumidos como integrantes de ese colectivo, proceden con arreglo a los acuerdos con los otros actores de la institución, tanto en cuestiones programáticas como en la adopción de modelos de enseñanza que incluyen cuestiones tales como la selección y organización de contenidos y los principios de explicación.

Con pocas variantes según los gobiernos y regímenes de turno, el estado prescribe que *son estas y no otras historias* las que deben enseñarse. Desde su inclusión en los orígenes del sistema educativo, el contenido central de la historia escolar abarca los tópicos siguientes: historia general de occidente, historia continental o de los países culturalmente afines, historia nacional[7].

Más allá de estas formulaciones, los docentes de historia diseñan una programación sobre la base de adopción de criterios que orienten las decisiones encaminadas a seleccionar del material historiográfico aquellos contenidos considerados como el *mínimo enseñable necesario*, esto es, el conjunto de conceptos que permiten el pasaje a posteriores conocimientos en grado creciente de amplitud y complejidad. (La *información básica necesaria* para acceder al conocimiento de los procesos históricos).

Una metodología posible

Desde esta perspectiva, los profesores encaran los contenidos a enseñar siguiendo una metodología que permita articular las dos formas de acceso al conocimiento planteado por las teorías de la enseñanza, del aprendizaje y por la teoría de la historia y de la historiografía: *el análisis estructural y la comprensión narrativa*.

6 En este sentido, nos acercamos al núcleo de ideas que dieron forma a las corrientes críticas y la llamada pedagogía institucional (ver entre otros, Lapassade, 1986).

7 En el caso particular de la historia designada como objeto a enseñar, existe un amplio consenso acerca de que su inclusión en el currículo respondió al propósito de construir desde el estado una conciencia identitaria en torno a la idea de nación devenida estado en pleno proceso de consolidación. Se articuló así un discurso genealógico: la historia de la nación, relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la nación encarnada en el estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente. La historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de estado,[...].Así, pudo afirmar Ricardo Levene (1946, p. 254) que (D)esde el punto de vista de la enseñanza de la historia y su elaboración, la interpretación de los hechos del pasado histórico es privativa de la soberanía de los Estados y se fundamenta en el sentimiento del respectivo pueblo y en la labor crítica de instituciones e historiadores representativos del mismo (Saab, 2002).

Para dichos abordajes pueden adoptarse *modelos sincrónicos y diacrónicos* los cuales abren paso a la *explicación* mediante enfoques *estructurales y narrativos.* Estas dos aproximaciones que se presentan como irreductibles, tienen un punto de articulación teórica y didáctica en la noción de *acontecimiento.*

Al respecto, *No hay análisis de la historia sin análisis de las estructuras. Estructura y acontecimiento son realidades inseparables. El acontecimiento es explicado por la estructura, "acontecimiento y estructura reenvían el uno al otro".* (Koselleck, 1993, en Aróstegui 2004b, p. 138)

Por un lado, narramos historias de sujetos envueltos en el devenir temporal, sus peripecias y decisiones. Por otro, enseñamos las condiciones económicas, sociales y culturales en que estos sujetos desarrollan sus vidas.

Así, desde muy pequeños, los niños van asimilando las ideas de estructura y funcionamiento: relaciones de mando y subordinación, sistema de parentesco, nociones de conjuntos, etc. A lo largo de su escolaridad irán incorporando saberes sobre sistemas políticos, funciones del poder, sistemas ideológicos, sistemas económicos, etc.

Al mismo tiempo, crecerán en un mundo de "historias". Desde la banal referencia a una riña entre vecinos, hasta los grandes relatos de la historia del mundo, en los pasillos del mercado, desde el púlpito de una iglesia de pueblo, hasta en las charlas de los clubes, circulan historias de variado tenor, relatos que interesan, conmueven, movilizan a comunidades de tamaños diferentes en cualquier parte del mundo; a veces se trata de ancianos que dejan su testimonio, a veces de jóvenes que impugnan la herencia recibida.

Se trata de *narraciones* de algún tipo. La narración constituye la forma primaria de circulación del conocimiento histórico cualquiera sea su contenido.

En el primer caso, los profesores despliegan los contenidos en procura que los estudiantes construyan las redes conceptuales que les permitan entender el funcionamiento de un sistema social determinado. El análisis estructural se utiliza en estos casos como principio de inteligibilidad, como modo de acercarse al conocimiento de determinadas configuraciones sociales. Al hacerlo, surgirá naturalmente la necesidad de confrontar estos modelos con otros, por ejemplo sociedades agrarias, sociedades industriales.

El análisis estructural por parte de los sujetos que aprenden permite el acceso a un determinado "estado de situación" histórico social, a contextos específicos en los que se desarrollan relaciones de naturaleza diferente, según se trate de vínculos familiares, políticos, económicos o

culturales. Esto implica un acercamiento a los objetos que permita entenderlos desde el punto de vista de una totalidad.

De acuerdo con la idea que preside estas líneas, toda explicación histórica de carácter estructural sobre sociedades de diferentes características según los casos, confluye en la consideración del sistema de relaciones sociales que nos incluye en el presente, es decir, el capitalismo. Es una forma de conferir significado a la enseñanza de la historia.

Una vez completado este tipo de análisis, se hace necesario "volver" al movimiento histórico identificando los *factores de cambio*, aquellos que provocan el *acontecimiento*, es decir el *proceso de cambio*, la emergencia de un nuevo sujeto portador de intereses e ideología incompatibles con el estado de cosas (estructura) existente.

Vázquez Bragado (2010) ofrece una síntesis adecuada sobre la noción de acontecimiento:

> [E]n principio la idea de acontecimiento es una construcción del conocimiento y naturalmente no se debería confundir con 'hecho histórico'. Pierre Nora ha dado una importancia capital al acontecimiento, también lo hace Aróstegui que lo define así: 'El acontecimiento es, sin duda, el mecanismo decisivo y el elemento determinante del proceso histórico y, por lo tanto, del llamado hecho histórico, noción de una ambigüedad que la hace prácticamente inutilizable'…En suma, sigue diciendo Aróstegui…'El acontecimiento es, metafóricamente hablando, el factor articulador de lo histórico…' Pero quizás la definición más corta, elegante y sobria le corresponda a G. H. Wright al decir que 'un acontecimiento consiste en un par de estados sucesivos' o lo que es lo mismo, acontecimiento puede analizarse y definirse a partir de la noción de estado de las cosas. En resumen, dirá Aróstegui que 'el acontecimiento es la verdadera línea de ruptura que revela el paso de un estado a otro; en suma, será el punto final de la permanencia y el comienzo del problema de la duración…o, como diría R. Nisbet es aquello por breve que sea de suspender o interrumpir lo normal'. (p. 64-65)[8]

Si el acontecimiento es, en suma, el proceso de cambio mismo, la narración sería la vía regia para dar cuenta del mismo, en especial cuando se trata de discursos escolares.

Mediante el empleo de modelos sincrónicos, los estudiantes acceden al conocimiento de una sociedad en cuanto sistema, luego se trata de comprender el movimiento histórico a través de la práctica de los sujetos; en otras palabras, de conocer las modalidades que asumió el cambio histórico.

8 Sobre el concepto de acontecimiento elaborado desde la filosofía ver también A. Badiou. (1999)

Los modelos diacrónicos proporcionan las herramientas que permiten aprehender los procesos de cambio identificando agentes, secuencias, ritmos, duraciones y radios de acción como así también la naturaleza de los conflictos que se producen en virtud de las contradicciones que surgen de los intereses en pugna.

Pero, ¿cómo incluir las cuestiones que atañen al presente histórico en una programación? ¿En el último tramo de los cursos de historia como culminación de una evolución planteada desde su génesis? ¿Al comienzo de los mismos con ánimo retrospectivo? Pensamos más bien en un discurso transversal en el que el presente "ilumina" a través de cualquier pasado. Pero para eso es necesario apelar a un recurso didáctico.

La extrañación

El *extrañamiento* o *distanciamiento*, según la teoría teatral, tiene como objetivo sustraer lo representado a la intervención del espectador, pretendiendo así sacar la emoción de la producción, persuadiendo al público para distanciarlo de la obra, para lograr que reflexione sobre el mensaje, y no que se sienta identificado con el personaje. Parafraseando a Bertolt Brecht, podemos decir que debemos evitar la alienación de la audiencia frente a la narración. Se trata de buscar la forma de que reflexionen sobre su presente y su condición social y encuentren caminos alternativos.

Fernando Peñuela Ortíz refiriéndose al *efecto de distanciamiento* brechtiano, sostiene que:

> En un momento histórico de profundas transformaciones sociales, Brecht intuía que también las relaciones entre la escena y el público debían transformarse y no limitarse a presentar en la escena el Estado de las Cosas y provocar en el espectador emociones incontrolables y compasión, sino presentar la Causa del Estado de las Cosas y despertar en éste otra forma de participación con la escena mediante la cual el conocimiento le permita dar vuelo libre a su pensamiento crítico. Más allá de un vulgar estado de conmoción, debe producirse una actitud de comprensión del mundo y las relaciones humanas que lo determinan. Los acontecimientos no serán entonces presentados como hechos acabados, imperecederos e inmutables, sino como Procesos, perecederos y transformables: lo que es así, no ha sido siempre así, ni seguirá siendo siempre así. (Blog Cátedra Medrano IUNA, 15/11/2010)

Se busca que el sujeto sea constructor crítico de su pensamiento frente a los sucesos que se le están representando o narrando.

Volviendo al caso del relato histórico, si no queremos que nuestra enseñanza se transforme en tributaria de algún género literario o que

quede anclada en la identificación y empatía con los personajes, tenemos que sustraer al estudiante de la historia narrada y situarlo frente al contexto de su propia historia, la historia que le concierne como partícipe de una comunión. De modo que el *efecto de extrañación* remite a los problemas y encrucijadas de nuestro presente histórico.

La cuestión de los valores

Lo que estamos proponiendo es que en un momento el discurso escolar sobre el pasado se interrumpe para discutir el presente[9]. En alguna obra de Brecht, los personajes que interpretan una historia situada muy lejana en el tiempo, de pronto aparecen deliberando sobre cuestiones que tienen que ver con el mundo que les toca vivir y la condición social que los oprime y analizan posibles alternativas. Al hacerlo, aplican valores y emiten juicios morales.

La cuestión de los valores conduce a la noción de ideología como la forma de representación social que obra de soporte a la hegemonía. En ella se combinan creencias y valores de modo tal que resulta difícil separar conceptualmente ambos términos.

La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común […].

Stuart Hall y James Donald definen ideología como los marcos de pensamiento que son usados en la sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político […] Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular por los propios conceptos que estamos usando. (Mc Laren, 1994)

Para el tema que nos ocupa, resulta interesante la siguiente reflexión de este autor:

9 ¿Cuándo? ¿En qué punto se interrumpe la programación para dar paso al tratamiento de problemas vinculados al presente histórico? Decíamos que se trata de un discurso transversal. En todo el transcurso del devenir histórico hay lugar para un interrogante sobre el presente. Ahora bien, hay momentos en que el pasado golpea con más fuerza sobre la conciencia colectiva. A veces, emerge un evento dramático (en nuestro caso, la guerra de Malvinas, por ejemplo); otras cuestiones que presionan sobre nuestro transcurrir cotidiano con la fuerza de una promesa o de una amenaza, tal el caso de los refugiados, como planteamos más adelante.

> ¿Cuáles son las funciones y los efectos de la imposición sistemática de las opiniones ideológicas en las prácticas docentes los espacios de formación? ¿En qué forma el "ser escolarizado" capacita y a la vez contiene las subjetividades de los estudiantes? Uso aquí la palabra "subjetividad" para significar formas de conocimiento que son tanto conscientes como inconscientes y que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas. A continuación, podemos preguntar: ¿Cómo las prácticas ideológicas dominantes de los educadores ayudan a estructurar las subjetividades de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias de esto, para bien o para mal? (p. 282-283)

En el caso de la enseñanza de la historia a adolescentes en plena etapa de formación, se hace necesario evitar caer en groseras manipulaciones cuando se trata de estos temas. En otras palabras, ¿es posible acordar normas para la aplicación de valores y de juicios morales en la escuela? Comencemos por reconocer que la valoración se hace desde el punto de vista del presente y para el presente.

Asumimos que todas nuestras categorías están cargadas de valores. Es por lo tanto, falsa tanto la pretensión de neutralismo como de objetividad absoluta.

Nuestra conciencia histórica se ve reflejada en los valores y concepciones del mundo que sustentamos. Pasado, presente y futuro, se absolutizan o relativizan en las prácticas cotidianas según estén guiadas estas por el pragmatismo, el presentismo o el nihilismo, manifestaciones de la fragmentación de la conciencia histórica en un mundo globalizado.

Reflexionar sobre valores no equivale a inducir a los otros a pensar o actuar como deseamos o como prescriben las lógicas dominantes.

Puesto que la explicación y la comprensión histórica presuponen un juicio valorativo sobre la condición humana (*los hombres nacen buenos e iguales* o, *la historia muestra las luchas por la supervivencia en la que siempre triunfan los más fuertes*), lo que queda en evidencia es la dependencia de los valores de la concepción del mundo que se adopte (por ejemplo, el punto de vista de las clases subalternas, del papel de los individuos en la historia, o de la conservación de la cultura existente, etc.).

También es necesario reconocer que los valores integrados en la enseñanza de la historia pueden ser:

Conscientes o inconscientes: la única forma de reflexionar sobre ellos es hacerlos conscientes, actitud no frecuente en muchos profesores.

Indiscriminatorios o discriminatorios: tienen que ver con la conciencia del "nosotros" y la construcción de identidades. En determinados

momentos históricos, las clases y los textos de historia fomentaron actitudes chauvinistas como bien expresa Bruner (1997) refiriéndose a la eficacia de las narraciones escolares:

> Europa marchó a la guerra de nuevo; representando los relatos históricos de ciencias sociales-literarios que se suponían que sólo estaban 'enriqueciendo la mente' [...]. El gas venenoso y el Gran Berthas podían ser los frutos mortíferos de la ciencia verificable, pero el impulso para usarlos crecía de las historias que nos contamos a nosotros mismos. Entonces, ¿no deberíamos intentar entender mejor su poder, para ver como se organizan los relatos de ficción e históricos, y que tienen que llevar a las personas a vivir en comunidad o a dañarse y matarse unas a otras? (p. 108)

Reflejados o no reflejados: Son no reflejados si no hay reflejo sobre los propios valores. Hay sobradas referencias a docentes o dirigentes que proclaman valores como la democracia, la igualdad y la tolerancia y se muestran déspotas y autoritarios en sus prácticas.

Verdaderos o falsos: en el transcurso de la historia, la lucha de hombres y mujeres por mejorar su condición o simplemente por resistir a opresiones de diferente signo, fue construyendo nuevos conceptos de humanidad que, si bien fueron en muchos casos violados, constituyen horizontes e ideas reguladoras que es imperioso consolidar a través de nuestras prácticas sociales.

Además, la aplicación de los valores en las clases de historia deben estar presididos por el desinterés personal, la suspensión de su carácter cuasi natural, la conciencia de la afinidad con el interés de clase o sectorial, la crítica a las categorías heredadas y el compromiso de poner a prueba su consistencia. (Cfr. Heller, 1982).

La historia presente

En relación con la conciencia histórica y la aplicación de valores pasemos ahora a desarrollar, a modo de ilustración, una cuestión dramática de la actualidad que hunde sus raíces en la historia y que pone en crisis el concepto de civilización y humanismo que durante siglos se mostraron como valores sustantivos de occidente: las llamadas *presiones migratorias*.

Por un lado, el mercado mundial unifica los flujos del capital cubriendo todo el planeta. Por otro, estallan conflictos sangrientos en diferentes espacios y una de sus consecuencias es el desplazamiento de multitudes desesperadas en busca de mejores posibilidades para desarrollar

sus vidas. Este fenómeno global a su vez genera reacciones y situaciones que agravan las cosas y nos obligan a un mayor esfuerzo de reflexión y acción poniendo en juego nuestros valores.

En toda Europa, en el cercano oriente, en Norteamérica y en otros espacios históricos-geográficos, el tema de las migraciones ocupa un lugar destacado en las agendas gubernamentales, en los medios masivos de comunicación y en los programas de los partidos políticos. Ante el aumento de la xenofobia, la reacción de los movimientos progresistas en muchos casos termina siendo de un cinismo escalofriante, mientras la discriminación sigue a la orden del día.

Ejemplo de ello es el caso del niño sirio que apareció muerto en una playa de Turquía y cuya foto recorrió el mundo. Cora Gamarnik (2015) escribió en Revista Anfibia, advirtiéndonos como

> Con una normalidad que roza lo impúdico, el director de Arte de El Mundo, Rodrigo Sánchez, comentó: 'Puede ser el hijo de cualquiera de nosotros porque no está disfrazado de ninguna etnia rara. Está totalmente occidentalizado: un niño con unos shorts, una camiseta, pelo corto. Podría ser el hijo de cualquiera, de cualquier europeo.

Muchas son las reacciones que ha despertado este fenómeno en la opinión pública y en las autoridades especialmente en Europa occidental frente al flujo de refugiados de África y Medio Oriente.

De los innumerables escritos que circulan en los medios por todo el mundo, se seleccionaron textos, entre muchísimos posibles, que condensan puntos de vista radicalmente opuestos sobre la cuestión abordada. La intención es seguir con el ejercicio de cómo se ponen en juego nuestros valores. Así, el primer texto pertenece a un intelectual boliviano radicado en Perú, Juan Claudio Lechín, "Migrantes, ¡a tomar occidente!" (septiembre 2015).

En sus escritos, apelando al sentido común imperante en la sociedad europea, hace una analogía entre la caída del Imperio romano que terminó suicidándose cuando permitió que los bárbaros, "... ingresaran a su territorio en una fanfarronada de egolatría imperial, no evaluaron cuántos "confederados bárbaros" podía recibir su sociedad sin, a su vez, ser descompuesta por esta horda atrasada…" Como una gota de agua se parece a la otra, hoy Occidente debate y cede a las presiones migratorias con el agregado de la culpa cristiana… Acusa a las dictaduras infames, corrupción de las élites, tribus que masacran a otras, incapacidad de organizar sociedades funcionales, guerrillas canallas y señores de la guerra que envían a sus menesterosos (además de cobrarles) a invadir con su desnudez al Primer

Mundo con el fin de culpabilizarlos, de penetrarlos, como un hostigamiento militar. No pasa por alto la responsabilidad de los más poderosos del globo, pero esto no deja sin culpa a los feudos dictatoriales latinoamericanos y africanos que reinan detrás del dolor y la miseria.

El segundo texto seleccionado, pertenece al pensador esloveno Slavoj Zizek "La inexistencia de Noruega" (septiembre 2015) que, a través de un análisis más profundo, aboga por la aceptación, y un plan consistente de toda Europa para tratar con los refugiados.

En este artículo se sostiene que fueron las intervenciones europea y estadounidense en cercano oriente y África las responsables del caos por el control de los recursos naturales.

La mayoría de los refugiados proceden de los "estados fallidos". Esta desintegración del poder del Estado no es un fenómeno local, sino consecuencia de la economía y la política internacional, y en algunos casos un resultado directo de la intervención occidental.

Las semillas de los "estados fallidos" de Medio Oriente hay que buscarlas en las fronteras arbitrarias dibujadas después de la Primera Guerra Mundial por el Reino Unido y Francia, que crearon una serie de estados "artificiales"

Otra de las características que comparten estos países ricos es el surgimiento de una *nueva esclavitud.* Con el surgimiento del capitalismo global, una nueva era de la esclavitud está emergiendo en Arabia, el resto de Asia, África y también existe esclavitud en Europa occidental donde los refugiados que entran a Europa se ofrecen para convertirse en mano de obra barata, en muchos casos a costa de los trabajadores locales que reaccionan ante esta amenaza uniéndose a los populistas antiinmigrantes.

Por lo tanto, llegados a este punto, es necesario ampliar la perspectiva: los refugiados son el precio de la economía global.

Su principal causa en la historia moderna son las expansiones coloniales que rompieron las formas de vida tradicional y que llevó a renovadas migraciones a gran escala (también a través de la trata de esclavos).

La principal lección que hay que aprender es que la humanidad debería estar lista para vivir de una manera más "plástica" y de forma más nómada: cambios locales o globales en el medio ambiente pueden imponer la necesidad de inauditas transformaciones sociales a gran escala. Una cosa está clara: la soberanía nacional tendrá que ser redefinida radicalmente e inventados nuevos niveles de cooperación global.

Con estos y otros materiales disponibles para encarar la cuestión abordada hasta aquí nos preguntamos: ¿Qué harán con ellos los jóvenes estudiantes, futuros profesores de historia? ¿Qué clase de actividades llevarán a cabo que no se reduzcan a cuestionarios de respuestas mecánicas

y a la búsqueda de mayor información sin un sentido preciso para la enseñanza de la historia?

Las actividades pueden promover:

La reflexión sobre los acontecimientos históricos

La comparación

La adopción y aplicación de valores

El planteo de interrogantes y problemas

La discusión colectiva

La evaluación de alternativas posibles en diferentes coyunturas

La empatía

La ubicación espacial y temporal

La lectura e interpretación de fuentes, textos historiográficos y otros materiales.

Especialmente, *la práctica de escritura*

En el tercer texto seleccionado del Anexo puede verse un ejemplo de la clase de actividades que estamos proponiendo.

La fotografía que muestra a migrantes naufragando en el Mar Mediterráneo, (ver las imágenes en http://neuquen24horas.com/?p=53835 o en http://soydemoca.com/web/italia-naufraga-un-barco-con-casi-600-inmigrantes-en-el-mar-mediterraneo/) ilustra sobradamente el horror de lo que sucede con el actual movimiento migratorio.

Sugerimos desplegar una serie de actividades en torno a dicho material y a la expresión:

No habrá barreras, alambradas ni vallas que puedan contenerlos.

Vienen a buscar lo que les robamos.

Por último, creemos necesario ratificar la idea de que *enseñar a pensar históricamente* requiere docentes con capacidad crítica, que enseñen a cuestionar, que privilegien las preguntas antes que las respuestas.

Referencias

Alegría, Héctor (2011) Globalización y derecho. Revista pensar en Derecho. Buenos Aires. EUDEBA. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/globalizacion-y-derecho.pdf

Aróstegui, Julio (2004 a). La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza.

Aróstegui, Julio (2004 b) La historia del presente, ¿una cuestión de método? Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1036594.pdf

Badiou, Alan (1999) El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Manantial.

Bruner, Jerome (1997): La educación puerta de la cultura. Buenos Aires: Aprendizaje/Visor.

Castells, Manuel (1998) La era de la información. Madrid: Alianza.

Chevallard, Yves (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Gamarnik, Cora (septiembre de 2015) Podría ser el hijo de cualquier europeo. Revista Anfibia, Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de http://www.revistaanfibia.com/ensayo/podria-ser-el-hijo-de-cualquier-europeo/

Héller, Agnes (1982) Teoría de la Historia. Barcelona: Fontamara.

Koselleck, Reinhardt (1993) Futuro pasado. Contribución a la semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.

Lapassade, Georges (1986) Autogestión pedagógica. Barcelona, Gedisa Lechín, Juan Claudio (septiembre 2015). Migrantes, ¡a tomar occidente! Perú 21. Recuperado de http://peru21.pe/opinion/juan-claudio-lechin-migrantes-tomar-occidente-2217505

Levene, Ricardo (1946): "Proposiciones de la Comisión Argentina para la enseñanza de la historia y geografía americanas", en La cultura histórica y el sentimiento de la nacionalidad. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Llorente, Elena (martes, 17 de mayo de 2016). Cómo ponerse en la piel de los migrantes. Buenos Aires, Página/12. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-299484-2016-05-17.html

Marx, Carlos y Engels, Federico (1957) Marx - Engels Correspondencia. Buenos Aires: Cartago.

Mc Laren, Peter (1994) La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores.

Peñuela Ortíz, Fernando (2010) Notas acerca del **distanciamiento** y el efecto de distanciamiento. Recuperado de http://medrano.fullblog.com.ar/acerca-del-distanciamiento-brecht-portiz.html

Saab Jorge (2002) Apogeo y crisis de las historias escolares. Mimeo.

Vázquez Bragado, Alberto (2010) El cambio como constante histórica. Alicante: Editorial Club Universitario.

Zizek, Slavoj (Viernes 11 de septiembre 2015) La inexistencia de Noruega. Página 12. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-281407-2015-09-11.html

ANEXO

Primer texto seleccionado

Juan Claudio Lechín Weise, nació en 1956, en Cochabamba, Bolivia. Es estratega político, escribe literatura y pensamiento político. Estudió en distintas universidades: Santa María y Católica (Caracas), Ricardo Palma (Lima), Mayor de San Andrés (La Paz), pero se licenció en economía con honores Cum Laude en la Universidad de Boston, EE. UU. (1984).

Trabaja como estratega político, asesor de campañas y en diseño de proyectos políticos. Desde el 2006 al 2009 ha investigado sistemáticamente la relación entre fascismo, comunismo y el socialismo del siglo XXI, publicando su primer ensayo sobre este tema, *Las máscaras del fascismo* (2010). Con su novela *La gula del picaflor* ganó el premio Alfaguara 2003 de novela (Bolivia) que quedó finalista en el Rómulo Gallegos 2005 (Venezuela). Fue traducida al portugués.

Lechín ha sido articulista de El Comercio (Perú), Clarín (Argentina), El Nacional y Tal Cuál (Venezuela) y La Razón (Bolivia). Ha sido fellow en el Rockefeller Bellagio Center en Italia (junio-julio, 2011), y en Veracruz, México (octubre-diciembre, 2009) otorgado por el FONCA, gobierno mexicano.

Ha sido catedrático de Literatura, Guión cinematográfico y Economía. Pero además ha gerenciado empresas industriales.

DE PERU21:

Recuperado de: http://peru21.pe/opinion/juan-claudio-lechin-migrantes-tomar-occidente-2217505

Juan Claudio Lechín

Migrantes, ¡a tomar Occidente!

En un gesto débil, quizá decadente, el Imperio romano permitió que los bárbaros, entonces de origen alemán (lombardo, ostrogodo, visigodo), ingresaran a su territorio en calidad de pacíficos "confederados". Poco a poco, avanzaron hacia el corazón del imperio. Un día del año 410 de nuestra era, Alarico, el jefe godo, tomó Roma y apresó al emperador Honorio. Aunque oficialmente el Imperio romano cayó 50 años más

tarde, se había empezado a carcomer mucho antes y fue, precisamente, cuando los romanos, en una fanfarronada de egolatría imperial, no evaluaron cuántos "confederados bárbaros" podía recibir su sociedad sin, a su vez, ser descompuesta por esta horda atrasada. Estaban seguros de que su luz contagiaría a las mentalidades postergadas. Como una gota de agua se parece a la otra, hoy Occidente debate y cede a las presiones migratorias con parecidos argumentos, con el agregado de la culpa cristiana. Después del lamentable desastre humano de Lampedusa, la sensibilidad global quiere que el Primer Mundo arrope a los más necesitados del planeta, y los admita sin medida; sin reparar que China, Japón ni Rusia condescienden a estos flujos.

El dolor o la culpa por ser prósperos o el achaque por la felicidad ajena no resuelven la tragedia; mucho menos la resuelve el suicidio de Occidente. Pocos evalúan también la propia responsabilidad de los pueblos pobres: dictaduras infames, corrupción de las élites, tribus que masacran a otras, incapacidad de organizar sociedades funcionales, guerrillas canallas y señores de la guerra que envían a sus menesterosos (además de cobrarles) a invadir con su desnudez al Primer Mundo con el fin de culpabilizarlos, de penetrarlos, como un hostigamiento militar, ¿a favor de quién? No paso por alto la responsabilidad de los más poderosos del globo, pero esto no nos debe llevar a exculpar a los feudos dictatoriales latinoamericanos y africanos que reinan detrás del dolor y la miseria, sin ser denunciados sin descanso.

Otros textos del mismo autor que amplían el tema

Recuperado de: http://peru21.pe/opinion/juan-claudio-lechin-suicidio-idiota-occidente-2227399

Juan Claudio Lechín
El suicidio idiota de occidente

Alemania y Occidente recibirán a cientos de miles de refugiados. ¿Lo hacen por buenudos (debe de haber un pasaje bíblico sobre esta maldad de la debilidad)? Creo que es una falsa bondad convertida en moral. Quieren suicidarse por el crimen de haber alcanzado el sueño humano del bienestar. Históricamente solo una pequeña élite gozó del bienestar. Después de 1945, el Occidente capitalista mejoró la vida de sus pueblos y del planeta con agua potable, vacunas, comida, tecnología, derechos ciudadanos, democracia, pero este magno logro no es un paradigma moral, sino una lacra. Conclusión: la conciencia humana está en paz cuando manda una élite cruel, como en China, Cuba, Venezuela, Corea del

Norte, Rusia, Siria, Irán. Y Obama y el Occidente culpabilizado se rinden ante estos sátrapas, los validan y cobijan a sus víctimas como si fueran propias. Dos millones de venezolanos y cubanos salieron de sus países por presión política, antes que africanos y sirios. No despreciemos la evidencia. Hay un manejo militar de movimientos sociales globales, usando gente desarmada e inocente para atacar a Occidente. No van a Cuba, a China ni a Rusia.

Ahora, ¿cómo regularán los países anfitriones la higiene, la vivienda, el crimen, el empleo, la salud? ¿Cuántos migrantes son yihadistas mimetizados? Y, muy importante, ¿a cuántos de estos refugiados de cultura ultraconservadora, machista y no democrática puede incorporar Occidente antes de colapsar? Cualquier sistema muere ante un exceso que no puede digerir.

Si Occidente va a recibir a hordas empujadas por sus enemigos, entonces queda autorizado a sacar a esos gobiernos por la fuerza. Si no lo hace, estaremos atestiguando el suicidio idiota de Occidente. (13/9)

Recuperado de: http://peru21.pe/opinion/juan-claudio-lechin-anti-islamico-republicano-afroamericano-2228445

Juan Claudio Lechín
El anti-islámico republicano afroamericano

Ben Carson es un médico afroamericano retirado que está segundo en la carrera por la nominación republicana, detrás de Donald Trump. Si este comenzó atacando a los migrantes mexicanos y su candidatura subió como champán agitado, el afroamericano dijo que un islámico no debería ser presidente de Estados Unidos, y también se ha posicionado bien. Hay una respuesta favorable del público conservador norteamericano a estos temas.

La prensa y las organizaciones islámicas (la mayoría de afroamericanos, como él) se enojaron. Sus críticos más estructurados apelaron a la Constitución norteamericana que promulga un país laico y no prohíbe ninguna fe a los funcionarios públicos. Carson respondió: "Si un candidato islámico es elegido presidente de Estados Unidos y jura a la Constitución norteamericana por encima de la ley Sharia, yo no tendría problema en aceptarlo". Este condicional es enorme porque el islam no es como otras religiones. Los cristianos, en nuestra egolatría universalista, creemos que nuestra historia es también la de los demás. No es así. Los musulmanes no separaron el Estado de la Iglesia, como sucedió con el catolicismo desde el siglo XV, y por tanto no existe en ellos la separación entre ley y religión. La ley Sharia está por encima de cualquier ley y, en varios países, es la Constitución misma. Por esto, el islam es una fe política y no solo una religión.

Todo Estado musulmán actual es confesional, no laico, y en su mayoría no admiten la libertad de culto. Carson es médico y parece alelado pero no se traga los contrabandos ideológicos que por ignorancia o culpa una intelectualidad atrasada quiere vender.

Segundo texto seleccionado

Zlavoj Zizek. Nacido en 1949, en Eslovenia. Estudió filosofía en la Universidad de Liubliana, donde se doctoró en 1981. Cuatro años después obtuvo un segundo doctorado en psicoanálisis en la Universidad París VIII.

Ha sido profesor visitante de las universidades París VIII, Buffalo, Minnesota, Tulane, Nueva Orleans, Columbia, Princeton, Michigan y Georgetown. Fundador y presidente de la Sociedad para el Psicoanálisis Teórico de Liubliana.

Profesor de la Universidad de Liubliana, del European Graduate School (EGS) y del Kulturwissenschaftliches Institut de Essen. Está considerado como uno de los más prestigiosos seguidores de Jacques Lacan, con una estructura de pensamiento que bebe en las fuentes teóricas hegelianas y marxistas. Su pensamiento alcanza los campos de la sociología, la psicología, la filosofía y la comunicación.

Militante activo de los movimientos democráticos eslovenos de los años ochenta. Candidato a la Presidencia de su país en las primeras elecciones libres de 1990. Entre sus publicaciones:

The Sublime Object of Ideology, Verso, Londres, 1989; *For They Know Not What They Do*, Verso, Londres, 1991; *Looking Awry*, Cambridge, MIT Press, 1991; *Enjoy Your Symptom!*, Routledge, Nueva York, 1992; *Tarrying With the Negative*, Duke University Press, Durham, 1993;*Metastases of Enjoyment*, Verso, Londres, 1994; *The Indivisible Remainder*, Verso, Londres, 1996; *The Plague of Fantasies*, Verso, Londres, 1997; *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*, Verso, Londres, 2000, *Welcome to the Desert of the Real*, Verso, Londres, 2002; *Revolution at the Gates: Žižek on Lenin, the 1917 Writings*, :Verso, Londres, 2002; *Organs Without Bodies*, Londres: Routledge, Londres, 2003;*The Puppet and the Dwarf, MIT Press*, Cambridge, 2003; *Iraq: The Borrowed Kettle*, Verso, Londres, 2004.

El pensamiento de Zizek se proyecta en múltiples espacios del conocimiento, que van de la filosofía al psicoanálisis, de la sociología a la comunicación, de la economía a la política. Analiza y describe el mundo postmoderno, postpolítico o postideológico y reivindica el papel de la ideología, de la política, de la historia. Zizek trata de hacer una síntesis

entre el marxismo y el psicoanálisis, refundar el discurso anticapitalista o de izquierda frente al binomio multiculturalismo-neoliberalismo. Desde el psicoanálisis lacaniano traza una revisión crítica de la teoría marxista de la ideología. El pensamiento del socialismo, entiende, debe mirar hacia el psicoanálisis. [10]

DEL DIARIO PÁGINA12:
Recuperado de: http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-281407-2015-09-11.html

Por Slavoj Zizek *

La inexistencia de Noruega

Europa debe aceptar los nuevos refugiados hijos del capitalismo global y herederos del colonialismo, pero a la vez debe fijar reglas claras que privilegien el estilo de vida europeo.

En su clásico estudio *La muerte y los moribundos*, Elisabeth Kübler-Ross propuso el famoso esquema de las cinco etapas de cómo reaccionamos al enterarnos de que tenemos una enfermedad terminal: la negación (uno simplemente se niega a aceptar el hecho: "Esto no puede estar pasando, no a mí"); ira (que explota cuando ya no podemos negar el hecho: "¿Cómo puede sucederme esto"); negociación (la esperanza de que de alguna manera podemos posponer o disminuir el hecho: "Déjame vivir para ver a mis hijos graduarse.") depresión (desinversión libidinal: "Me voy a morir, así que ¿por qué molestarme con todo esto?"); aceptación ("No puedo luchar contra ella, más vale que me prepare para ella.") Más tarde, Kübler Ross aplicó estas etapas a cualquier forma de pérdida catastrófica personal (falta de trabajo, la muerte de un ser querido, el divorcio, la adicción a las drogas), y también hizo hincapié en que no necesariamente vienen en el mismo orden, ni son experimentadas las cinco etapas por todos los pacientes.

¿No es la reacción de la opinión pública y de las autoridades en Europa occidental al flujo de refugiados de África y Medio Oriente una combinación similar de reacciones dispares? Existe (cada vez menos) la negación: "No es tan grave, ignorémoslo". Está la ira: "Los refugiados son una amenaza para nuestra forma de vida, entre ellos se ocultan los fundamentalistas musulmanes. ¡Deben ser detenidos a toda costa!". Hay negociación: "¡OK, establezcamos cuotas y apoyemos los campos de refugiados en sus propios países!". Existe la depresión: "¡Estamos perdidos, Europa se está convirtiendo en Europastan!". Lo que falta es la

10 Extraido de http://www.infoamerica.org/teoria/zizek1.htm

aceptación, la cual, en este caso, significaría un plan consistente de toda Europa para tratar con los refugiados.

Entonces, ¿qué hacer con los cientos de miles de personas desesperadas que esperan en el norte de África, escapando de la guerra y el hambre, tratando de cruzar el mar para encontrar refugio en Europa? Hay dos respuestas principales. Los liberales de izquierda expresan su indignación por cómo Europa está permitiendo que miles de personas se ahoguen en el Mediterráneo –su idea es que Europa debe mostrar su solidaridad abriendo sus puertas de par en par–. En cambio los populistas antiinmigrantes afirman que debemos proteger nuestra forma de vida y dejar que los africanos resuelvan sus propios problemas. Ambas soluciones son malas, ¿pero qué es peor? Parafraseando a Stalin, los dos son peores. Los mayores hipócritas son los que defienden la apertura de fronteras: en secreto saben muy bien que esto nunca va a pasar, ya que daría lugar a una revuelta populista instantánea en Europa. Actúan el Alma Bella que se siente superior al mundo corrupto mientras secretamente participan en él.

El populista antiinmigrante también sabe muy bien que, abandonados a sí mismos, los africanos lograrán cambiar sus sociedades. ¿Por qué no?

Porque nosotros, los europeos occidentales, estamos impidiendo que lo hagan. Fue la intervención europea en Libia, la que arrojó al país en el caos. Fue el ataque estadounidense a Irak, el que creó las condiciones para el surgimiento del Estado Islámico (EI). La guerra civil en curso en la República Centroafricana entre el sur cristiano y el norte musulmán no es sólo una explosión de odio étnico, fue provocada por el descubrimiento de petróleo en el norte: Francia (vinculada con los musulmanes) y China (vinculada a los cristianos) luchan por el control de los recursos petroleros a través de sus representantes.

Pero el caso más claro de nuestra culpa es el Congo de hoy que está surgiendo de nuevo como el "corazón de las tinieblas" africano. El artículo de portada de la revista Time el 5 de junio de 2006 se tituló "La guerra más mortal en el mundo" –una investigación detallada sobre cómo alrededor de cuatro millones de personas murieron en el Congo resultado de la violencia política durante la última década. Ninguno de los habituales alborotos humanitarios le siguió, como si algún tipo de mecanismo de filtración hubiera bloqueado esta noticia para que no alcanzara pleno impacto–. Para decirlo cínicamente. El tiempo había elegido a la víctima equivocada en la lucha por la hegemonía en el sufrimiento –debería haberse mantenido con la lista de sospechosos de siempre–: las mujeres musulmanas y su difícil situación, la opresión en el Tíbet... ¿Por qué esta ignorancia?

En 2001, una investigación de la ONU sobre la explotación ilegal de los recursos naturales en el Congo encontró que el conflicto en el país es principalmente sobre el acceso, el control y el comercio de cinco recursos minerales clave: coltán, diamantes, cobre, cobalto y oro. Bajo la fachada de la guerra étnica, discernimos el funcionamiento del capitalismo global. El Congo ya no existe como un Estado unido; se trata de una multiplicidad de territorios gobernados por los señores de la guerra locales que controlan su pedazo de tierra con un ejército que, por regla general, incluye niños drogados. Cada uno de estos señores de la guerra tiene vínculos comerciales con una empresa extranjera o corporación que explota sobre todo la rica minería en la región. La ironía es que muchos de estos minerales se utilizan en productos de alta tecnología, como laptops y teléfonos celulares.

Así que olvídense de la conducta salvaje de la población local, simplemente quiten las empresas de alta tecnología extranjeras de la ecuación y todo el edificio de la guerra étnica alimentada por viejas pasiones se desmorona. Aquí es donde deberíamos empezar si realmente queremos ayudar a los africanos y detener el flujo de refugiados. Lo primero es recordar que la mayoría de los refugiados proceden de los "estados fallidos", donde la autoridad pública es más o menos inoperante por lo menos en grandes extensiones (Siria, Líbano, Irak, Libia, Somalia, Congo...). Esta desintegración del poder del Estado no es un fenómeno local, sino consecuencia de la economía y la política internacional, y en algunos casos, como Libia e Irak, incluso un resultado directo de la intervención occidental. Está claro que este aumento de "estados fallidos" no es una desgracia no intencionada, sino también una de las formas en que las grandes potencias ejercen su colonialismo económico. Uno también debería notar que las semillas de los "estados fallidos" de Medio Oriente hay que buscarlas en las fronteras arbitrarias dibujadas después de la Primera Guerra Mundial por el Reino Unido y Francia, que crearon una serie de estados "artificiales": el Estado Islámico, al juntar a los sunnitas en Siria e Irak, en última instancia, está uniendo lo que fue desgarrado por los amos coloniales.

No podemos dejar de señalar el hecho de que algunos países no demasiado ricos de Medio Oriente (Turquía, Egipto, Irán, etc.) están mucho más abiertos a los refugiados que los realmente ricos (Arabia Saudita, Kuwait, Emiratos, Qatar...). Arabia Saudita y Emiratos no reciben refugiados, aunque son vecinos de la crisis, así como ricos y culturalmente mucho más cerca de los refugiados (que son en su mayoría musulmanes) que Europa. Arabia Saudita incluso devolvió algunos refugiados musulmanes de Somalia –todo lo que hizo fue contribuir con 280 millones de

dólares como apoyo a la educación de los refugiados–. ¿Es esto porque Arabia Saudita es una teocracia fundamentalista que no puede tolerar ningún intruso extranjero? Sí, pero también hay que tener en cuenta que en lo económico esta misma Arabia Saudita está totalmente integrada a occidente. ¿O no son Arabia Saudita y los Emiratos, desde el punto de vista económico, puestos de avanzada del capital occidental, estados que dependen totalmente de sus ingresos petroleros? La comunidad internacional debería ejercer una fuerte presión sobre Arabia Saudita (y Kuwait y Qatar, y...) para que cumplan con su deber en la aceptación de un gran contingente de los refugiados, sobre todo porque, por la forma en que apoyó a los rebeldes anti Assad, Arabia Saudita es en gran parte responsable de la situación en Siria.

Nueva esclavitud

Otra de las características que comparten estos países ricos es el surgimiento de una nueva esclavitud. El capitalismo se legitima como el sistema económico que implica y promueve la libertad personal (condición necesaria para que funcione el mercado). Pero genera esclavitud, como parte de su propia dinámica: aunque la esclavitud fue casi extinta a fines de la Edad Media, explotó en las colonias desde la temprana modernidad hasta la guerra civil de Estados Unidos. Y uno puede arriesgar la hipótesis de que hoy, con el surgimiento del capitalismo global, una nueva era de la esclavitud está emergiendo. A pesar de que ya no existe la figura legal del esclavo, la esclavitud adquiere una multitud de nuevas formas: millones de trabajadores inmigrantes en la península de Arabia (los Emiratos, Qatar, etc.) están de facto privados de derechos y libertades civiles elementales; otros millones de trabajadores son explotados en fábricas asiáticas organizadas directamente como campos de concentración; en muchos estados del África Central (Congo, etc.) se hace uso masivo del trabajo forzoso para la explotación de recursos naturales. Pero no hace falta mirar tan lejos. El 1º de diciembre de 2013, al menos siete personas murieron cuando una fábrica de ropa de capitales chinos en una zona industrial en la ciudad italiana de Prato, a 10 kilómetros del centro de Florencia. Se incendió un domingo, matando a los trabajadores atrapados en un improvisado dormitorio de cartón construido en el lugar. El accidente se produjo en el distrito industrial Macrolotto de la ciudad, conocido por su gran número de fábricas de ropa. Riberto Pistonina, un sindicalista local comentó: "Nadie puede decir que está sorprendido por esto, porque todo el mundo supo durante años que, en la zona entre Florencia y Prato, cientos sino miles de personas están viviendo y trabajando en condiciones de casi esclavitud". Sólo en Prato hay al menos

15.000 trabajadores registrados legalmente, en una población total de menos de 200.000, con más de 4.000 empresas de propiedad china. Se cree que miles de inmigrantes chinos están viviendo en la ciudad de manera ilegal, trabajando hasta 16 horas por día para una red de mayoristas y talleres que producen ropa barata.

Por lo tanto no tenemos que buscar la vida miserable de los nuevos esclavos muy lejos, en los suburbios de Shanghai (o en Dubai y Qatar) e hipócritamente criticar a China la esclavitud puede estar aquí, en nuestra casa, simplemente no la vemos (o, más bien, fingimos no verla). Este nuevo apartheid de facto, esta explosión sistemática del número de diferentes formas de esclavitud de facto, no es un accidente lamentable, sino una necesidad estructural del capitalismo global de hoy. Esta es quizás la razón por la cual los refugiados no quieren entrar en Arabia Saudita. Pero los refugiados que entran a Europa se ofrecen para convertirse en mano de obra barata, en muchos casos a costa de los trabajadores locales que reaccionan ante esta amenaza uniéndose a los populistas antiinmigrante. Para la mayoría de los refugiados, convertirse en mano de obra barata europea sería sueño hecho realidad.

Los refugiados no son sólo escapan de sus tierras asoladas por la guerra, sino que también están poseídos por un cierto sueño. Podemos ver una y otra vez en nuestras pantallas refugiados en el sur de Italia, que dejaron en claro que no quieren quedarse allí –que en su mayoría quieren vivir en los países escandinavos–. ¿Y qué hay miles que acampan alrededor de Calais que no están satisfechos con Francia, pero están dispuestos a arriesgar sus vidas para entrar en el Reino Unido? Y ¿qué pasa con las decenas de miles de refugiados en los países Balcánicos que desean llegar a Alemania, al menos? Declaran este sueño como su derecho incondicional, y exigen a las autoridades europeas no sólo comida adecuada y atención médica, sino también el transporte hasta el lugar de su elección. Hay algo enigmáticamente utópico en esta demanda imposible: como si el deber de Europa fuera realizar su sueño, un sueño que, por cierto, está fuera del alcance de la mayoría de los europeos (¿cuántos europeos del este y del sur también preferirían vivir en Noruega?). Se puede observar aquí la paradoja de la utopía: precisamente cuando las personas se encuentran en situación de pobreza, angustia y peligro, y uno esperaría que estarían satisfechas con un mínimo de seguridad y bienestar, estalla la utopía absoluta. La dura lección para los refugiados es que "no hay Noruega", incluso en Noruega. Tendrán que aprender a censurar sus sueños: en lugar de perseguirlos, en realidad, deberían centrarse en cambiar la realidad.

Uno debe ser muy claro aquí: la idea de que la protección de una forma específica de vida en sí misma es una categoría protofascista o racista

debe ser abandonada. Si no hacemos esto, abrimos el camino para que la ola antiinmigrante que crece en toda Europa y cuya señal más reciente es el hecho de que, en Suecia, el Partido Demócrata antiinmigrante por primera vez superó a los socialdemócratas y se convirtió en el partido más fuerte en el país. La reacción liberal de izquierda estándar para esto es, por supuesto, una explosión de moralismo arrogante: el momento en que demos alguna credibilidad al motivo "protección de nuestro modo de vida", ya comprometemos nuestra posición dado que proponemos una versión más modesta de lo que los populistas antiinmigrante abiertamente defienden. ¿No es esta la historia de las últimas décadas? Partidos centristas rechazan el racismo abierto de los populistas antiinmigrante, pero al mismo tiempo afirman "entender las preocupaciones" de la gente común y promulgar una versión más "racional" de la misma política.

Pero aunque hay un momento de la verdad en esta reacción, se debe rechazar, sin embargo, la actitud humanitaria liberal de la izquierda predominante. Las quejas que moralizan la situación, el mantra de "Europa perdió la empatía, es indiferente hacia el sufrimiento de los demás", etc., no es más que el anverso de la brutalidad contra los inmigrantes. Comparten la presuposición –que no es en modo alguno evidente por sí misma– que una defensa de la propia forma de vida excluye el universalismo ético. Uno por lo tanto debería evitar quedar atrapado en el juego liberal de "cuánta tolerancia podemos darnos el lujo de tener", deberíamos tolerar si impiden que sus hijos vayan a escuelas públicas, si obligan a sus mujeres a vestirse y comportarse de una determinada manera, si planifican los matrimonios de sus hijos, si se maltratan a los gays en sus filas... En este nivel, por supuesto, nunca somos suficientemente tolerantes, o somos siempre –ya demasiado tolerantes, descuidando los derechos de la mujer, etc–. La única manera de salir de este punto muerto es ir más allá de la simple tolerancia de los demás: no limitarnos a respetar a los demás, ofrecer una lucha común, ya que nuestro problema hoy es común.

Otras formas de apartheid

Por lo tanto uno tiene que ampliar la perspectiva: los refugiados son el precio de la economía global. En nuestro mundo global, los productos circulan libremente, pero no las personas: están surgiendo nuevas formas de apartheid. El tema de las paredes porosas, de la amenaza de estar inundado por extranjeros, es estrictamente inmanente al capitalismo global, es una muestra de la falsedad en el discurso de la globalización capitalista. Es como si los refugiados quisieran extender la libre circulación global de materias primas también a las personas. Mientras que

las grandes migraciones son un rasgo constante en la historia de la humanidad, su principal causa en la historia moderna son las expansiones coloniales: antes de la colonización, los países del Tercer Mundo consistían básicamente de comunidades locales autosuficientes y relativamente aisladas –fue la ocupación colonial, la que quitó los rieles a esta forma de vida tradicional y que llevó a renovadas migraciones a gran escala (también a través de la trata de esclavos).

La ola actual de las migraciones en Europa no es una excepción. En Sudáfrica, hay más de un millón de refugiados de Zimbabwe que están expuestos a los ataques de los pobres locales porque les quitan su trabajo. Y habrá más, y no sólo a causa de los conflictos armados, sino por nuevos "estados canallas", las crisis económicas, los desastres naturales, el cambio climático, etc. Ahora se sabe que, después de la catástrofe nuclear de Fukushima, las autoridades japonesas pensaron por un momento en que la totalidad del área de Tokio –20 millones de personas– tendría que ser evacuada. ¿En ese caso, a dónde hubieran ido? ¿En qué condiciones? ¿Se les debería dar un pedazo de tierra o simplemente dispersarlos por el mundo? ¿Y qué pasaría si el norte de Siberia se hiciera más habitable y apropiado para la agricultura, mientras que las grandes regiones subsaharianas se volvieran demasiado secas para que viva allí una gran población? ¿Cómo se organizará el intercambio de población? Cuando cosas similares ocurrieron en el pasado, los cambios sociales ocurrieron de manera espontáneamente salvaje, con violencia y destrucción –tal perspectiva es catastrófica en las condiciones actuales, con armas de destrucción masiva disponibles para todas las naciones.

Por lo tanto, la principal lección que hay que aprender es que la humanidad debería estar lista para vivir de una manera más "plástica" y de forma más nómada: cambios locales o globales en el medio ambiente pueden imponer la necesidad de inauditas transformaciones sociales a gran escala. Una cosa está clara: la soberanía nacional tendrá que ser redefinida radicalmente e inventados nuevos niveles de cooperación global. ¿Y qué decir de los inmensos cambios en la economía y el consumo debido a los nuevos patrones climáticos o la escasez de fuentes de agua y de energía? ¿A través de qué procesos de decisión se decidirán y ejecutarán esos cambios? Tendrán que romperse una gran cantidad de tabúes y llevarse a cabo un conjunto de medidas complejas.

En primer lugar, Europa tendrá que reafirmar su pleno compromiso de proporcionar medios para la supervivencia digna de los refugiados. No debe haber ninguna concesión aquí: las grandes migraciones son nuestro futuro, y la única alternativa a este compromiso es una barbarie renovada (lo que algunos llaman "choque de civilizaciones").

En segundo lugar, como consecuencia necesaria de este compromiso, Europa debe organizarse e imponer reglas y regulaciones claras. El control estatal de la corriente de los refugiados debe reforzarse mediante una red administrativa vasta que abarque la totalidad de la Unión Europea (para evitar barbaridades locales como las de las autoridades de Hungría y Eslovaquia). Los refugiados deben ser reasegurados de su seguridad, pero también debe quedar en claro que ellos tienen que aceptar el lugar para vivir adjudicado por las autoridades europeas, además de que tienen que respetar las leyes y normas sociales de los estados europeos: ninguna tolerancia a la violencia religiosa, sexista, o étnica en ningún lado, ningún derecho a imponer a los demás la propia forma de vida o religión, el respeto a la libertad de cada individuo para abandonar sus / sus costumbres comunales, etc. Si una mujer opta por cubrir su rostro, su elección debe ser respetada, pero si no opta por no cubrirlo, su libertad tiene que ser garantizada. Sí, tal conjunto de reglas secretamente privilegia la forma de vida de Europa Occidental, pero es un precio por la hospitalidad europea. Estas reglas deben ser claramente expresadas y aplicadas, por medio de medidas represivas (contra los fundamentalistas extranjeros, así como en contra de nuestros propios racistas antiinmigrantes) si es necesario.

En tercer lugar, tendrá que inventarse un nuevo tipo de intervenciones internacionales: intervenciones militares y económicas que evitarían trampas neocoloniales. ¿Qué pasa con las fuerzas de la ONU garantizando la paz en Libia, Siria o el Congo? Los casos de Irak, Siria y Libia demuestran cómo el tipo incorrecto de la intervención (en Irak y Libia), así como la no intervención (en Siria, donde, bajo la apariencia de la no intervención, los poderes externos de Rusia a Arabia Saudita están totalmente comprometidos) terminan en el mismo punto muerto.

En cuarto lugar, la tarea más difícil e importante es un cambio económico radical que debería abolir las condiciones que generan refugiados. La causa última de la llegada de los refugiados en sí misma es el capitalismo global actual y sus juegos geopolíticos, y si no lo transformamos radicalmente, los inmigrantes procedentes de Grecia y otros países europeos se unirán pronto a los refugiados africanos. Cuando yo era joven, tal intento organizado para regular commons era llamado comunismo. Tal vez, deberíamos reinventarlo. Quizás sea, a largo plazo, nuestra única solución.

¿Es todo esto una utopía? Tal vez, pero si no lo hacemos, entonces estamos perdidos.

** Filósofo y crítico cultural. Su obra magna Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico (Akal) se publicará en español en septiembre de este año. Traducción: Celita Doyhambéhère.*

Tercer texto seleccionado:

DEL DIARIO PÁGINA 12:

Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-299484-2016-05-17.html

Por Elena Llorente
Desde Roma
Cómo ponerse en la piel de los migrantes

En la puesta en escena, los actores hacen de traficantes que les vendan los ojos a los alumnos y éstos entran en una habitación en donde hay una lancha inflable. Todos tienen que arrodillarse y agarrarse de los bordes de la lancha.

Al principio los chicos se ríen. Pero a medida que la obra teatral interactiva de la que ellos son los protagonistas progresa, la actitud cambia. Algunos siguen riendo, otros tienen cara de preocupados y alguno hasta se larga a llorar o piden salir de la habitación. Es que no es fácil ponerse en el lugar del otro. Sobre todo si se trata de un ser humano que escapa de la pobreza o de la persecución, que cae en manos de los traficantes de seres humanos, que cruza el Mediterráneo en una lancha arriesgando su vida, y que en Italia es atrapado por las mafias para trabajos pagados miserablemente. La obra interactiva Planeta migrante, puesta en escena en varias escuelas de Roma gracias al trabajo de Cies (Centro de Información y Educación para el Desarrollo), es parte del proyecto Same World (El mismo mundo, un proyecto ecologista de 13 organizaciones no gubernamentales europeas) y cuenta con la cofinanciación de la Unión Europea.

La idea de poner a los chicos en el lugar de los migrantes parece estar dando en la tecla en lo que se refiere a la sensibilización de las jóvenes generaciones sobre el gigantesco proceso migratorio que está viviendo Europa. Según La Organización Internacional para las Migraciones (IOM), en efecto, durante 2015 llegaron al Viejo Continente poco más de un millón de migrantes y en los primeros cuatro meses y medio de 2016, lo hicieron 193.600, principalmente a Grecia e Italia. Ser inmigrante nunca fue fácil. Y eso lo podrían contar muy bien los miles de italianos y españoles que llegaron a la Argentina desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX. Pero hoy, dadas las condiciones políticas y sociales en ciertos países del mundo, a lo que se agregan desastres naturales como desertificación, contaminación o inundaciones, provocados por el largo accionar irresponsable de ciertos países poderosos, la situación se presenta mucho más complicada.

El espectáculo, de una hora y 20 de duración, fue montado esta vez en aulas de la Escuela Media "Catullo Caio Valerio" de Roma, en las afueras de la capital italiana. Allí cursan chicos de 11 a 13 años –de distintas nacionalidades– que luego ingresarán al Liceo, es decir al secundario que en Italia termina a los 19 años. La experiencia duró cinco días. "En estos días asistieron a la obra unos 400 chicos de esta escuela –dijo a Página/12 Giuseppe Giordani, responsable de las relaciones con la prensa del CIES–. Pero en días pasados lo llevamos también a otra escuela. En total participaron unos mil alumnos". Giordani explicó asimismo que hacer el espectáculo tiene sus costos. Hay que montar la escenografía y pagar a los actores. Por eso han presentado el proyecto al ministerio del Interior italiano para conseguir más financiación. Si lo aprueban podrán hacerlo en otras escuelas próximamente.

El proyecto usa las técnicas del "Teatro del oprimido", una escuela teatral del dramaturgo brasileño Augusto Boal. Y en este caso se estructura en varias etapas. En un primer momento los chicos son divididos en tres grupos. Cada grupo representa a un migrante. Un periodista de Somalia, (Rachid), que escapa porque es perseguido, un pequeño agricultor (Mohamed) de Bangladesh que escapa de su país porque no puede trabajar más la tierra a causa del cambio climático, y una muchacha que escapa de la trata de mujeres de Nigeria. A cada grupo se le explica quien es el personaje que representan y por que escapa de su país. También les dan una falsa cédula de identidad con el nombre del personaje que representan.

La segunda etapa es la más impresionante. Porque que llegan los traficantes que los harán cruzar el Mediterráneo. Los traficantes-actores les vendan los ojos y en fila entran en una habitación en donde hay una lancha inflable. Todos son obligados a arrodillarse y agarrarse de los bordes de la lancha colocada en una habitación a oscuras. Y con un fondo musical de un agitado mar, los traficantes, vestidos de negro y con la cara semicubierta, empiezan a asustarlos: "Son diez horas de viaje. ¡No se muevan, quédense quietos porque de lo contrario nos hundimos!". "¡Nunca hablen de nosotros a la policía porque si no la pagarán sus familias!", les dicen, imitando las amenazas de los verdaderos traficantes que por supuesto son mucho más intimidatorias. Cuando llegan a tierra, un grupo es interceptado por la policía y llevado a los centros de identificación. Otro grupo cae en manos de una prostituta que les saca los documentos, como realmente ocurre con las mujeres que llegan de Nigeria, el tercer grupo termina vendiendo flores y carteras de marca falsas ("Vendan las carteras a 10 euros, pero ocho son para mí", les dice el explotador) o haciendo trabajos peligrosos, como sacar el amianto, en una obra en reconstrucción.

En el momento final, los chicos y un coordinador se reúnen para expresar sus sentimientos y comentarios. La coordinadora lanza preguntas como "¿Sabían que los migrantes trabajan por tan poco dinero? ¿Sabían que hay territorios en el mundo superexplotados y contaminados? ¿Es justo sacrificar a una población en favor de otra?". Es el momento más importante para todos y los chicos lanzan comentarios como éstos. "Aunque vengan de dos lugares distintos, no hay diferencias entre Rachid y Mohamed porque los dos arriesgaban morir por una u otra razón", dice uno de los chicos. "Ahora, cuando vea un hombre vendiendo flores en el restaurant, pobre, creo que entenderé mejor su situación", dijo otro. "Los usan para los trabajos más sucios porque son pobres", agregó un tercero. "El teatro es fabuloso para hacer salir sentimientos y sensaciones y hacer comprender nuevas realidades poniéndose en el lugar del otro", dijo Giordani.

De empatía y otras cosas

"La cosa más bella es la empatía que ha aumentado en relación al discurso general sobre los migrantes y los refugiados. Los más pequeños no comprendían el fondo de la tragedia. Uno del primer año me dijo el otro día: "Profe, yo creía que los que vendían rosas lo hacían para divertirse", comentó por su parte Cinzia Carbonara, profesora de literatura en esa escuela. E Isabella Mursilli, profesora de francés, agregó: "Esta experiencia ha aumentado la consciencia de lo que está ocurriendo. Porque aunque la televisión muestre imágenes, a veces demasiado crudas, ellos las sienten lejanas. En cambio así entran en el rol, al menos sienten emocionalmente algo de lo que significa". Alessandro Natalini, que enseña italiano, historia y geografía, citó en cambio al papa Francisco. "Cada día hay que construir puentes y no construir muros. Esta actividad va en esa dirección, tratando de permitir una mayor comprensión de lo que dicen las personas que llegan de lejos sobre las condiciones dramáticas de las que son víctimas. Por eso, más allá de que se sea católico o cristiano, son válidas las palabras del pontífice, sobre todo para nosotros y para aquellos que creen en la educación como vehículo para una sociedad distinta en la que cada uno encuentre el propio lugar".

Al menos dos de los actores-colaboradores del CIES que participan de la puesta en escena son ellos mismos migrantes. Ambos hacen el rol de policías de la Jefatura. Diana Agami es nacida en Cartagena, Colombia, donde era maestra de primaria. Colabora con el CIES desde hace ocho años. "Esta es una experiencia muy interesante. Es un modo diferente de contar la realidad, tratando de vivirla por un tiempo limitado. Creo que deja muchas cosas positivas en los estudiantes, sobre todo a nivel de

sensibilidad". Aman Abdul Hamid es etíope y enseña también en otra escuela. Llegó a Roma cuando era muy pequeño, con su familia, y nunca más volvió a Etiopía. Pero no se olvidó. Y como él dice, "el color de mi piel, mi pelo, la comida que hace mi madre en casa...todo me recuerda mis orígenes. Pero al mismo tiempo estoy aquí". Y sobre la experiencia teatral comentó: "Tratamos de jugar mucho sobre la ironía de modo de dejarles algo sobre lo cual deben reflexionar. No queremos decirles: las cosas son así o de este otro modo. Queremos darles elementos para pensar".

"Planeta migrante", como experiencia interactiva, tuvo sus orígenes en Bélgica. Fue ideada por el Consejo Belga para los Refugiados. El Cies la adaptó y la puso en escena por primera vez en 1997. Desde entonces ha sido presentada en numerosas ciudades de la península y escuelas de Roma.

CAPÍTULO 2

El discreto encanto de la democracia. El tema de la última dictadura militar en las clases de Historia y la formación ciudadana en escuelas secundarias argentinas, de Gonzalo de Amézola

2

¿La educación de qué jóvenes?

Durante las últimas dos décadas, la enseñanza escolar de la historia en Argentina ha sido objeto innovaciones constantes. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron la Ley Federal de Educación de 1993, primero, y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos reformas es distinta y la segunda pretendió corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza de nuestra asignatura. Tanto en uno como en el otro caso se partió de la creencia acerca de que buena parte de los alumnos desconoce factores considerados importantes en la vida cívica y política, como así también que la mayoría de ellos ignora conceptos fundamentales para el estudio del pasado, tanto nacional como mundial. Una idea instalada también en el sentido común es que la educación de los jóvenes resulta, en general, muy deficitaria y que sus competencias cívicas y sociales –entendidas como sus capacidades para actuar como ciudadanos conscientes y solidarios– resultan escasas.

Una anécdota reciente nos muestra que esa idea no es monopolio de los adultos. El 16 de septiembre pasado la vida cotidiana de la ciudad de La Plata se vio módicamente alterada por un episodio relacionado con un trágico acontecimiento que se había producido allí en el pasado. Treinta y nueve años antes, a meses de haberse iniciado la última dictadura militar, un grupo de diez adolescentes que cursaban sus estudios secundarios en la capital de la provincia de Buenos Aires fueron secuestrados, torturados y la mayoría asesinados. Sólo cuatro de ellos sobrevivieron. Cuando se restableció la democracia años después, este crimen monstruoso se transformó en uno de los símbolos de la crueldad del régimen militar y un ejemplo de la arbitrariedad del terrorismo de Estado porque la causa que se invocó entonces como motivo para el accionar de los represores no era otra que la manifestación a la que los estudiantes

habían concurrido para reclamar por el abaratamiento de los boletos en el transporte público para concurrir a la escuela. Un libro, primero, y un film, después, construyeron este símbolo de manera duradera y le dieron su nombre definitivo de "Noche de los Lápices". El episodio se instaló en la memoria colectiva, los jóvenes secuestrados se convirtieron en las "hipervíctimas" que representaron para la opinión pública la muestra más acabada de la irracionalidad de los dictadores y –a partir de 1998– el día se incorporó a las efemérides escolares recordándose en esa fecha el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios. Pero volvamos a 2015, cuando una conmemoración de esos hechos adquirió ribetes de escándalo. Ese 16 de septiembre en la Escuela Normal 1, un tradicional colegio platense fundado por Sarmiento, el centro de estudiantes y las autoridades de la escuela realizaron a modo de conmemoración una reunión en el patio de la institución y un simulacro de golpe de Estado que incluía el aparente secuestro de algunos estudiantes allí presentes, en una puesta en escena que no había sido advertida como una ficción por los organizadores. Los alumnos se desconcertaron y algunos lo tomaron como un suceso real. A su vez, algunos de estos últimos, atemorizados y llorando, se conectaron con sus padres por sus teléfonos celulares y el alboroto se desató enseguida. Al día siguiente los periódicos locales dieron cuenta de lo sucedido:

> […] Una fuerte controversia atravesó ayer a la comunidad educativa del Normal 1 a raíz de las repercusiones que generó la representación de un golpe de Estado por parte del centro de estudiantes y de los directivos, como parte del acto por la Noche de los Lápices.
>
> En ese marco, las máximas autoridades educativas bonaerenses convocarán en forma 'inminente' a los directores del colegio al ministerio para comunicarles una 'resolución definitiva' sobre los hechos. Mientras tanto, también se convocará a la comunidad educativa para darle 'las explicaciones correspondientes', afirmaron anoche fuentes de Educación. (Fuerte revuelo: interviene Educación por el "simulacro de golpe" en el Normal 1. *Diario El Día*, La Plata, 18/09/2015).

Paralelamente, los medios nacionales y los canales de TV se ocuparon de difundir el caso en todo el país.

Pero este no fue el único acontecimiento vinculado con la Noche de los Lápices que se produjo ese dieciséis de septiembre. Las páginas de la misma edición de los diarios daban cuenta de los inconvenientes en el tránsito urbano producidos por dos manifestaciones estudiantiles diferentes que habían recorrido las calles de la ciudad rememorando aquel

hecho y, ya en otros términos, se reseñaba el acto que se había realizado en el Teatro Argentino, el coliseo lírico de la ciudad, donde el gobernador de la provincia –y candidato oficial para las inminentes elecciones presidenciales– había presentado el boleto estudiantil gratuito ante un público de alumnos de las escuelas del distrito y con la presencia de dos sobrevivientes de aquella trágica noche de 1976. Si la mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático cuyas consecuencias reaparecen obstinadamente en la actualidad, podríamos afirmar que ese día, al menos, la Noche de los Lápices no pudo estar más presente en el devenir de la ciudad. Volveremos a este ejemplo más adelante.

Una nueva historia escolar para una nueva educación ciudadana

Como decíamos al principio, las reformas de los últimos veinte años procuraron mejorar las deficiencias de los conocimientos y la formación de los jóvenes y en esto se dio gran importancia a la renovación temática del currículo. En términos generales podemos afirmar que en los contenidos escolares el centro estuvo ubicado hasta entonces en el siglo XIX y la historia ejemplar de los héroes de la Independencia, pero a partir de los años 90 estos temas se desplazaron a un segundo plano y el lugar central pasó a ser ocupado el siglo XX y el pasado reciente.

El motivo explícito del predominio de lo contemporáneo fue la idea de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los alumnos una mejor comprensión de los problemas del complicado tiempo que les había tocado vivir. Esta arriesgada hipótesis de que todos los problemas actuales tienen su origen en un pasado próximo se vio acompañada por otra que, aunque no era entonces el principal motivo de los cambios, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía con la imitación del modelo de los prohombres. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese vetusto criterio, apelando especialmente al ejemplo de la experiencia de la dictadura militar gobernante desde 1976 a 1983, mediante lo cual se procuraría lograr la formación de ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir el pasado cercano en las aulas presentaba varios inconvenientes. El primero de ellos era que el "código disciplinar" había incorporado durante los cien años anteriores una educación ciudadana basada en la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un pasado heroico. Ahora, lo que se

proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio del pasado reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse por la actualización de los docentes en ejercicio que debían enseñarlo y que no estaban preparados para ello por su formación. Los conocimientos sobre la historia reciente no eran una cuestión menor porque todavía en los 90 resultaba un campo cuestionado por muchos historiadores, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que transmite. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o del periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de esa década porque la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudian aspectos particulares de ese pasado conflictivo, pero con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los docentes.

En lo que se refiere a la escuela, a lo largo de estos últimos veinte años, la dictadura de 1976 ha tenido una importancia creciente. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 –que establecían los temas que debían incluirse en los programas de estudios de todas las provincias argentinas–, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional desde 1930. Pero poco a poco el régimen iniciado en 1976 fue adquiriendo centralidad y resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. En 1999, en 9º año de EGB de la Provincia de Buenos Aires[11] debía estudiarse lo siguiente, según lo establecido en el Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal (PDDCNP):

"Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos". Algo muy parecido pero con mayor profundidad se trataba en el programa de nivel secundario. En 2004, la

11 Desde 1992 –en una medida que precedió y condicionó, a la vez, a la reforma– las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires). Por ese motivo las alusiones a los diseños curriculares en este trabajo se refieren solo a la Provincia de Buenos Aires, que representa alrededor del 40% de los alumnos, los profesores y las escuelas de todo el país.

escuela media cambia su diseño y la visión sobre la dictadura se hace más crítica:

> "La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La 'justificación' de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar". (PDDCNP, 2003, p. 183).

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, se extendió de a poco en la opinión pública la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba y algunos sectores adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a los cambios iniciados en 1993. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de una nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno de Néstor Kirchner, que se autodefinía como "nacional y popular", buscaba reparar aquel daño mediante una corrección del enfoque que atribuía a la Ley Federal ya que la consideraba inficionada por el neoliberalismo impulsado en los 90 por el gobierno de Carlos Menem y que pasó a considerarse, sin matices, como la causa de todas las desgracias. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 en la historia enseñada no presentan tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas como el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana.

En la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas. Entre ellos se establece que los diseños curriculares de todas las jurisdicciones deben ocuparse del: "[…] ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar […] reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos […]." (Ley de Educación Nacional N° 26.206). Art. 92 inc. c) La relación entre el pasado reciente, la dictadura,

la democracia y los derechos humanos queda ineludiblemente relacionada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia. En esos años, también en Argentina la idea de que la memoria es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia, se había impuesto.

La Ley de 2006 produjo una reestructuración de los niveles educativos e hizo obligatoria a la escuela secundaria. El tratamiento de la dictadura en este nivel se reservó para 5º año: "La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo." Para dos especialidades –Artes y Ciencias Sociales– hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del 70, 80 y 90 del siglo pasado) en el curso final de 6º año.

Junto con la mayor especificidad en la enunciación de los temas, se les reservó también un mayor espacio en los planes de estudios. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina desde fines del siglo XVII, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el diseño de 2004, el programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que también el tiempo resultaba escaso. Finalmente, con el currículo de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1955 y, como dijimos. Para quienes tienen Historia en 6º año el programa se inicia con la década del 70. Esta restricción, más las efemérides del 24 de marzo –fecha en que se produjo el golpe de Estado de 1976 y es recordado como Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia– y la de la Noche de los Lápices, hacen de la dictadura militar una protagonista en la historia de la escuela media.

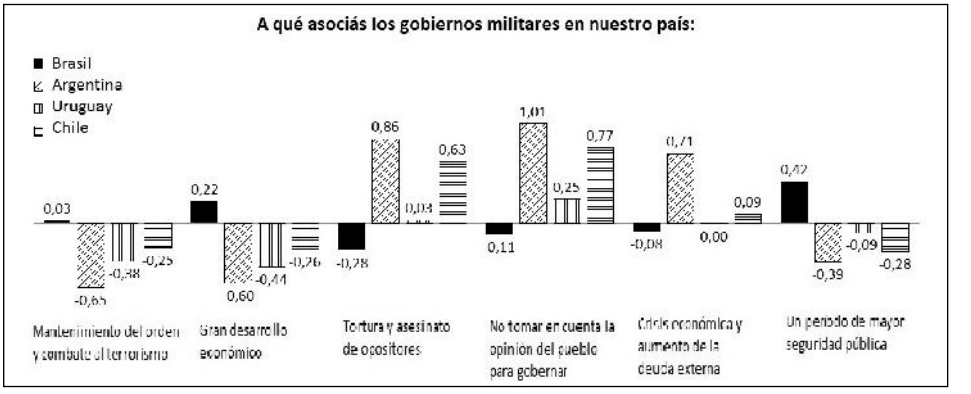
Pero, ¿cuál ha sido el resultado de esta educación con tanto énfasis en los atropellos de los militares? ¿Qué piensan los alumnos de la dictadura?

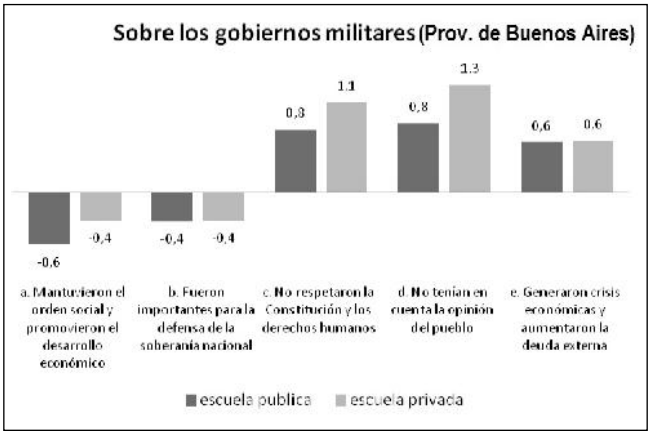
Las encuestas realizadas para el proyecto "Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur" nos muestran una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo, salvo en un caso: la valoración de las dictaduras en cada uno de los países. Los puntos más contrastantes

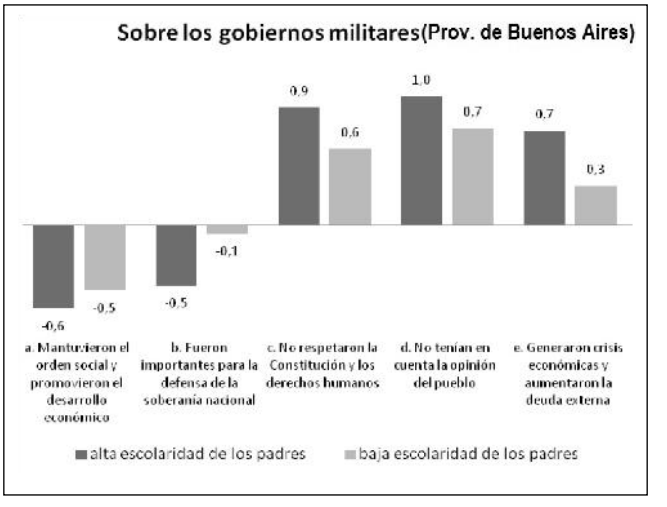
de estas diferencias se encuentran en el caso de Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y de Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. La explicación de estos contrastes puede explicarse en parte porque ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno democrático–, entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –después de un período de dura represión– comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado "desde arriba". También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta diferencia se expresó en la importancia que la educación le asignó al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente su presencia en las aulas.

En el caso de Chile, algunos sostienen que se ha desarrollado en la opinión pública una percepción que algunos denominan de "empate", en la que se reconocen tanto aspectos negativos del pinochetismo –el atropello a los derechos humanos–, como otros positivos –el éxito económico–. Esta ambivalencia se evidencia también en que, luego de un debate al respecto, se llegó también a un empate en dos denominaciones aceptadas como correctas para calificar al gobierno surgido del derrocamiento de Allende: tanto "dictadura" como "régimen militar". En Uruguay, desde el restablecimiento de la democracia la opinión pública apoyó las políticas de olvido; así lo aprobó un plebiscito realizado junto con la primera elección de Julio Sanguinetti y lo ratificó otro realizado conjuntamente con la elección que consagró presidente a Pepe Mujica. Cuando la escuela intenta tratar este problema, usualmente se desata la polémica porque los críticos a ocuparse del pasado dictatorial en las aulas invocan un principio muy caro para los uruguayos: la "laicidad" de la educación.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos podemos encontrar algunas pistas.







Podríamos afirmar que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales –dentro de las limitaciones de esta información– pero también que esa abominación del pasado es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia podríamos decir en principio que esta es una bandera más representativa de las clases medias que de los sectores populares.

Democracia y derechos humanos

Como sabemos, el concepto de "democracia" tuvo su origen en la Grecia clásica para denominar un sistema de gobierno de las polis; pero ese concepto evolucionó históricamente desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días. En Argentina ese proceso también fue largo. Después de las guerras de la Independencia y cuarenta años de conflictos civiles, la nación se organizó a mediados del siglo XIX bajo la hegemonía de sectores liberales y económicamente ligados a intereses terratenientes y comerciales. La Constitución de 1853 que consagra ese ordenamiento estableció el sistema republicano, las garantías individuales y la división de poderes. La Constitución preservó los derechos de los ciudadanos y los protegió de los excesos del Estado pero se constituyó un régimen oligárquico con formas políticas restrictivas en los hechos. Luego de años de lucha contra los sectores conservadores desde fines de siglo, el radicalismo logró democratizar el sistema político al lograr una reforma electoral que estableció el sufragio universal masculino secreto y obligatorio que le permitió a su líder, Hipólito Yrigoyen, acceder a la presidencia poder en 1916. Hacia mediados del siglo XX se introdujo la idea de "democracia social". Esta etapa es la que se consagró con la llegada de Juan Perón al poder y la consecuente instalación de una versión argentina del Estado de bienestar, con el énfasis puesto en la justicia social y la autodeterminación nacional. El Estado, entonces, debía garantizar no sólo los derechos individuales y políticos sino también los sociales. Al finalizar la dictadura militar de 1976 a 1983 surgió en el proceso de transición democrática un extendido reclamo de participación política y de nuevos derechos asociados a cuestiones antes no contempladas, como la preservación del medio ambiente y los reclamos de distintas minorías.

Los derechos humanos presentan también una evolución histórica ardua. Con origen en la tradición liberal de la Revolución Gloriosa británica de 1688, la Revolución Francesa, y la Independencia de los Estados Unidos a fines del siglo XVIII, actualmente se reconoce que los derechos humanos incluyen una mayor variedad de libertades. Por una parte, se incluyen derechos civiles (libertad personal, de pensamiento, de religión,

de reunión, libertad económica) que garantizan al individuo una esfera de arbitrio o de licitud siempre que su comportamiento no viole el derecho de los otros. Los derechos políticos (libertad de asociación en los partidos, derechos electorales) están vinculados a la formulación del Estado democrático-representativo e implican una libertad activa, una participación de los ciudadanos en la determinación de la dirección política del estado. Los derechos sociales (derecho al trabajo, a la asistencia, al estudio, protección de la salud, libertad de la miseria y del miedo) madurados por las nuevas exigencias de la sociedad industrial, en cambio, implican un comportamiento activo por parte del estado al garantizar a los ciudadanos una situación de certidumbre. Tanto en lo que hace a la democracia como lo que se refiere a los derechos humanos, cada ampliación de derechos supone el mantenimiento de los anteriores y el agregado de los nuevos, pero esto no siempre ha sido así en la realidad y las situaciones problemáticas –por ejemplo, entre la "democracia formal" y la "democracia real"– han generado conflictos y confusiones acerca de lo que abarca cada concepto y descalificaciones entre los oponentes. Por otra parte, el tema de los derechos humanos no resultaba socialmente muy relevante en Argentina antes del advenimiento de la dictadura. Pero los atropellos del gobierno militar transformaron al tema en fundamental para la lucha contra los dictadores a partir de un doble movimiento, producido fuera de nuestras fronteras y acompañado luego por una acción interna vigorosa.

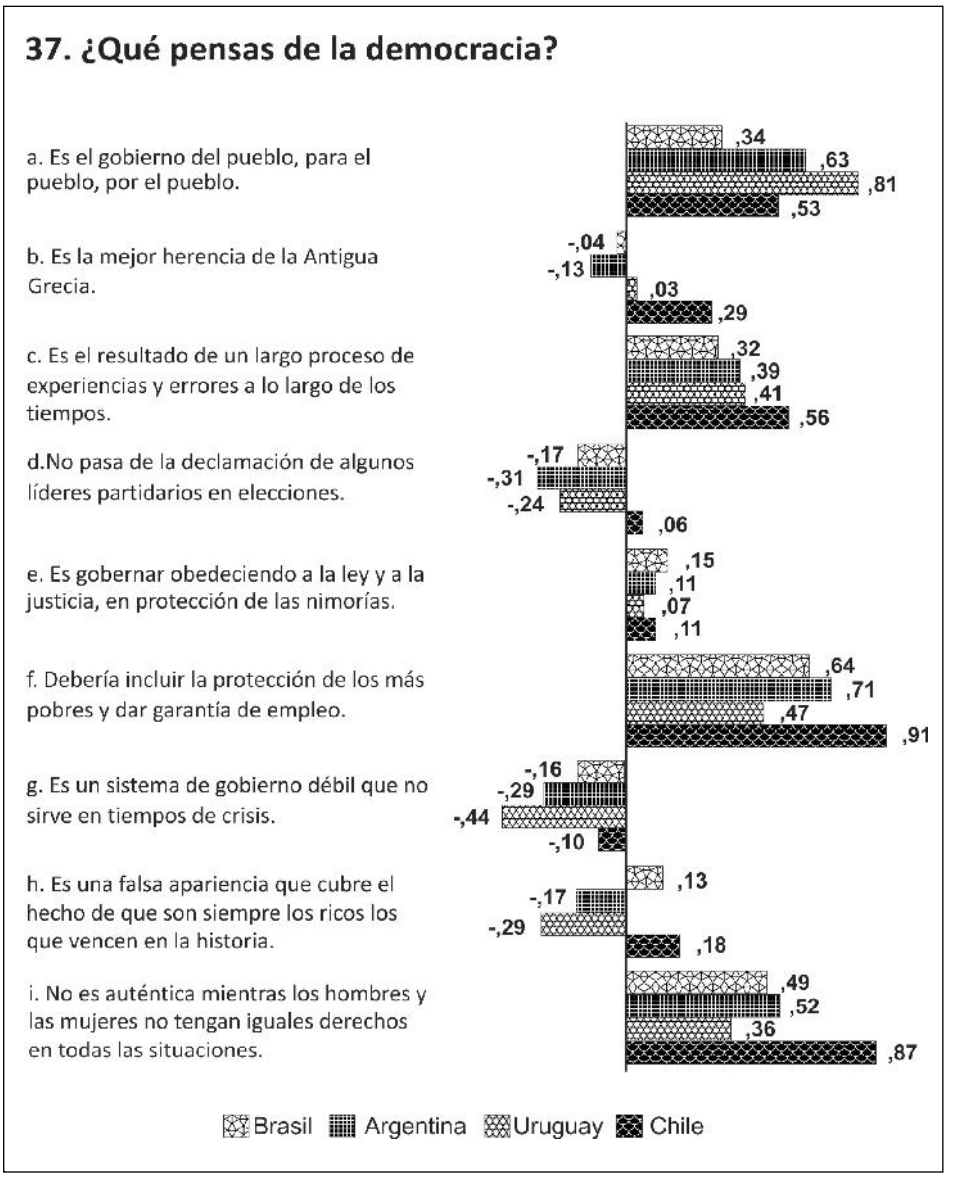
Marina Franco (2008) estudió el caso de los exiliados argentinos en Francia. La autora verifica un cambio ideológico en aquellos –no muchos– que siguieron políticamente activos, quienes abandonaron los argumentos revolucionarios y los reemplazaron paulatinamente por el discurso de defensa de los derechos humanos que, si en algunos tuvo un propósito instrumental, en la mayoría resultó una verdadera transformación. Según Franco, este es un importante factor para explicar el peso que tuvieron las políticas de derechos humanos en el caso de la transición argentina en relación con lo que sucedió en otros países latinoamericanos. En un trabajo centrado en el exilio en México y Cataluña, Pablo Yankelevich (2008) valora también esta adhesión. Para el autor, la solidaridad y la denuncia se tradujeron en una apropiación de sentidos y prácticas en defensa de los derechos humanos. Es por este motivo, afirma, que el exilio debe considerarse como un espacio de lucha antidictatorial y de búsqueda de mecanismos que permitieran condenar a los responsables de los crímenes.

María Matilde Ollier (2009) estudió la transformación en las ideas de los militantes locales desde el golpe de Estado. La autora plantea la

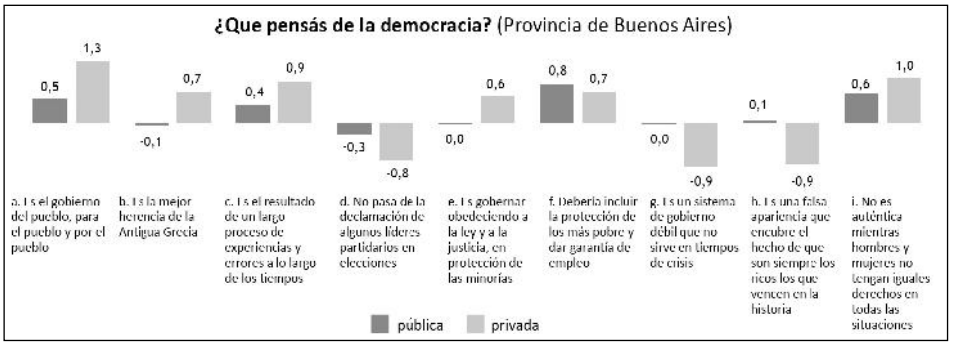
desintegración de la fe en el ideario revolucionario por dos elementos que actúan en forma simultánea. Uno es el carácter inédito de la represión que, aunque había comenzado antes de 1976, va más allá de todo lo conocido. Ante su efecto y la persistencia de las conducciones guerrilleras en continuar las acciones armadas, incapaces a la vez de dar seguridad a los militantes de base, comienza el repliegue al ámbito privado. Estos acontecimientos, junto con las condiciones impuestas por la dictadura para la vida pública y privada dan lugar, simultáneamente, a una crisis terminal y a un proceso de cambio. El resultado será colocar a lo militar como opuesto a lo político y reconocerle autonomía a la vida privada de la vida política.

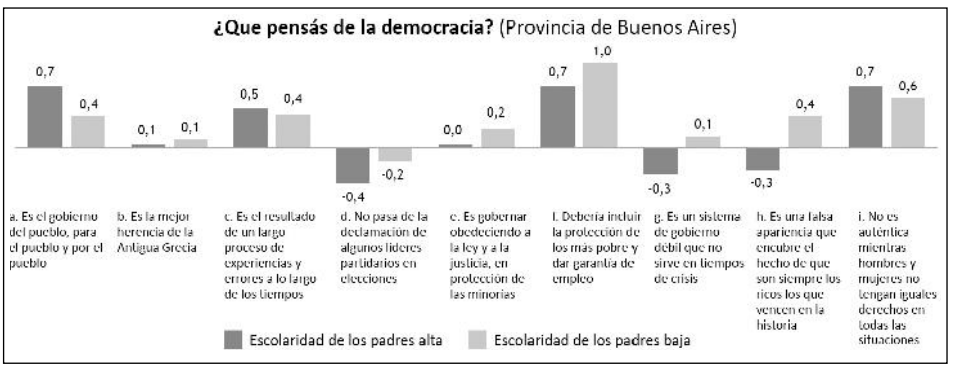
A partir de estos cambios, los antiguos militantes comienzan a realizar nuevos aprendizajes políticos, en los que tiene una importancia fundamental la lucha por los derechos humanos que llevan adelante los exiliados. También aquellos que se han quedado en el país participan del movimiento brindando información para sustentar los reclamos internacionales. Esta actividad los interrelacionará también con los partidos políticos, iniciándose así un proceso de valorización de la democracia y de las libertades individuales que los sumará paulatinamente a quienes pedían una salida sin condiciones del régimen militar.

En definitiva, democracia y derechos humanos son conceptos complejos. El pasado reciente presenta también aristas conflictivas. ¿Valorizarán esos conceptos los estudiantes secundarios o, como creen los miembros del Centro de Estudiantes del Normal 1, deberían ser sacudidos en sus sentimientos para reconocer su importancia?

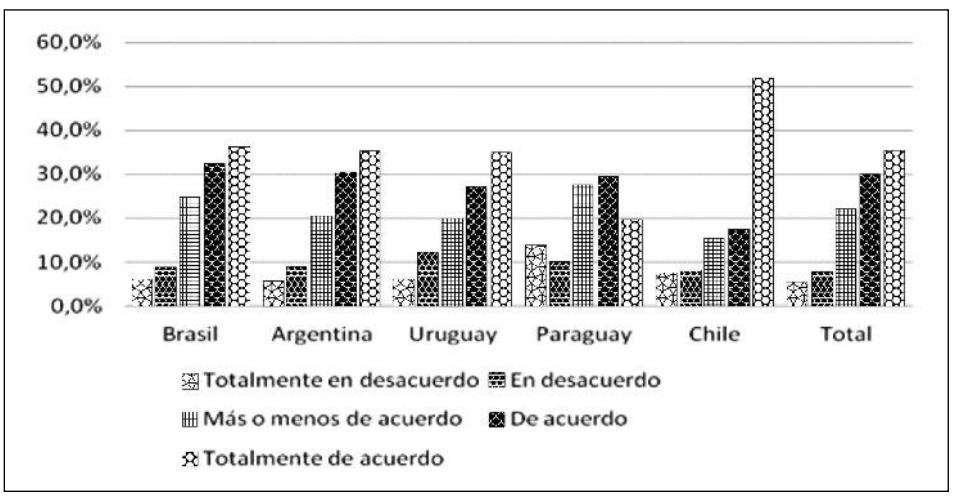


En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran moderadamente el sistema democrático, tanto en lo que respecta a libertades civiles como en las políticas y sociales. También podemos preguntarnos si ese apoyo es uniforme a todos los sectores de la sociedad.

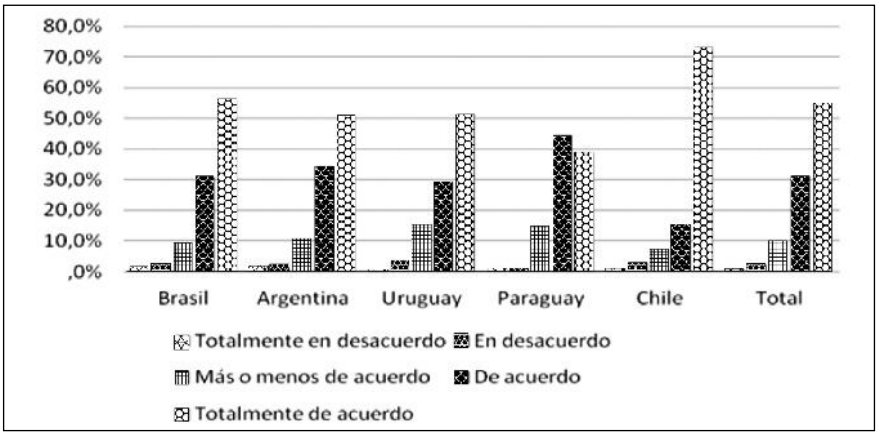




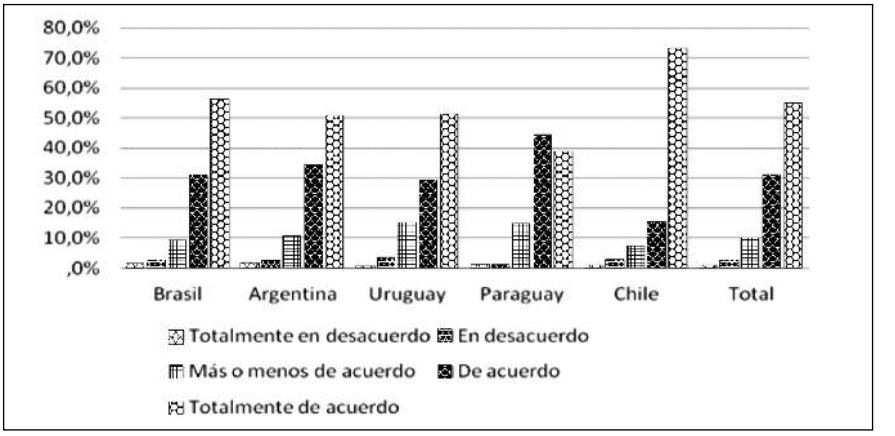
Si se realiza el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices: los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. También podemos asegurar que la adhesión a los "nuevos derechos" es muy extendida, como se evidencia en los acuerdos a la afirmación *Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales:*



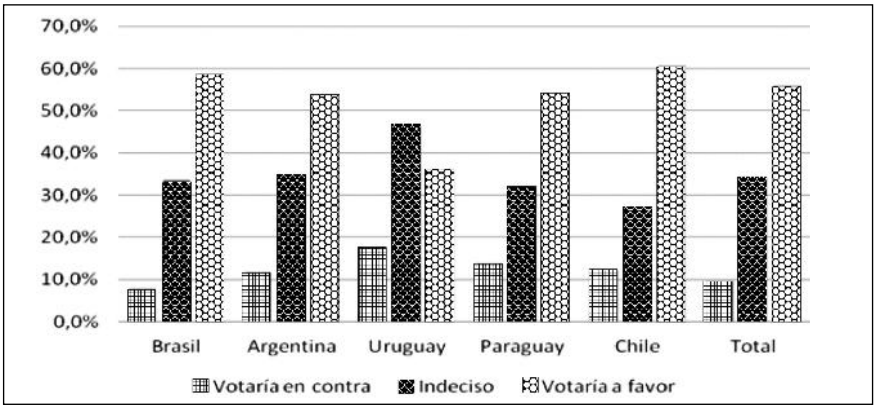
En relación con *Para mí no hay ningún problema en tener amigos de otras religiones:*



Y en cuanto a *Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política:*

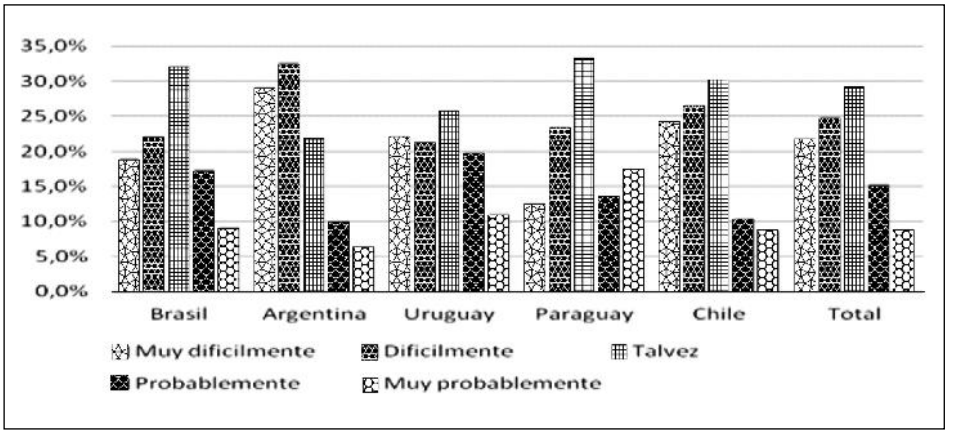


Respecto de *Votaría por la preservación del medio ambiente, aun cuando perjudique el desarrollo económico:*



Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas. El problema, en realidad, es la falta de interés que manifiestan por una participación política activa. Cuando se les pregunta acerca de cómo imaginan su vida en los próximos cuarenta años, la mayoría no se imagina participando en la vida política.

Así, cuando se los requiere sobre ¿Cómo *pensás que será TU vida dentro de 40 años? ¿Participaré de la vida política?* responden:



Sin duda, la política no es para los jóvenes una actividad valorada positivamente y no se imaginan a sí mismos desarrollando en ella un rol activo. Pero, ¿es este su problema? ¿Lo es exclusivamente de la escuela? La democracia, como todo, se aprende en las aulas pero también en la sociedad y los medios. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos exaltando a la democracia y, por otro, el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero los afecta. Como decía Guillermo O'Donnell en una entrevista que le realizaran Hugo Quiroga y Osvaldo Iazzetta (1997):

> Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; debajo de la farandulización de la política hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto podría metaforizarse como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe, el peligro ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado. (p. 122)

Por lo tanto, deliberadamente la actividad política no produce entusiasmo en la ciudadanía en general y, tampoco, en los jóvenes en particular porque la democracia no es lo que se declama de ella en nuestros países. Se ha transformado en lo que O'Donnell definió como "democracia delegativa":

> [U]na vez que alguien es elegido se arroga el derecho de hacer lo que quiera por el tiempo que fue elegido. Quien asume el poder con esa visión, percibe que toda forma de *accountability* es una molestia y siente la obligación de obviarla e incluso eliminarla. Ello presupone una sociedad civil muy pasiva, mediatizada, espectadora en el mejor de los casos, cuyo papel es aplaudir en la platea pero no hacer demandas. (Quiroga e Iazzetta, 1997, p. 130)

Coda y conclusiones: otra vez lo que nos dicen los aniversarios

Pero volvamos a los acontecimientos del 16 de septiembre de 2015. Si bien podemos afirmar que, en general, la dictadura y el atropello a los derechos humanos son mayoritariamente rechazados por los jóvenes argentinos, estos tres actos simultáneos por la Noche de los Lápices nos muestran aspectos no demasiado lucidos de la relación de aquel trágico pasado con el presente.

En primer lugar está de la presentación del boleto gratuito estudiantil. En ella, el gobernador y candidato a presidente de la Nación se presenta como quien repara los estragos del secuestro de los estudiantes en su interpretación más antigua –el reclamo por los pasajes de autobús, que en realidad se había producido en 1975– y se presenta como quien repara aquel daño en un acto donde esa finalidad está simbolizada por la presencia de dos de los sobrevivientes de aquel ominoso pasado, Pablo Díaz y Emilce Moler, y poblado por una multitud de estudiantes actuales trasladados desde las escuelas que están bajo la órbita provincial. Una torpe manipulación que nos hace pensar en los malos "usos del pasado" de los que hablaba Habermas, la apelación a acontecimientos ocurridos en el pasado para justificar o promover un orden político o social actual. En esta apropiación de la Noche de los Lápices, el gobernador presenta los secuestros de los dictadores como un simple antecedente de su boleto escolar.

El segundo episodio fue el de las dos manifestaciones diferentes conmemorativas del mismo hecho. ¿Cómo se explica que ambos homenajes, que tienen una finalidad común, no puedan unirse? Veamos cómo lo explica uno de esos grupos en el artículo de Matías Orellana:

> Como todos los años, en La Plata se realizan dos movilizaciones por esta causa, pero con distinto contenido político. Una es coordinada y organizada por la Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES) y otra por la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). La UES es una organización que se identifica como kirchnerista, que pretende nada más movilizar 'pasivamente' para reivindicar a los estudiantes desaparecidos, sin hacer mención a la impunidad de hoy. Por el contrario la CUES, una coordinadora independiente del gobierno y de cualquier partido de la oposición tradicional, integrada por militantes de izquierda y estudiantes independientes, plantea que el 16 de septiembre no es una fecha para conmemorar pasivamente. […] A diferencia de los militantes de la UES que en la marcha de la noche de los lápices, salen a festejar 'el día nacional de la juventud', la CUES sale cada año a las calles a denunciar la impunidad que se perpetúa hasta el día de hoy […]. (La Izquierda Diario, 17/09/2015)

En este episodio nos encontramos con una interpretación distinta de la Noche de los Lápices: los jóvenes no fueron secuestrados por el reclamo del boleto escolar sino por ser militantes que pertenecían en aquella época a la peronista UES –vinculada a la tendencia revolucionaria peronista– y a la Juventud Guevarista. La memoria es siempre cambiante y a lo que se podía recordar en los años 80 –las jóvenes víctimas de la dictadura–, se le pudo agregar después un contenido político que no era posible o conveniente enunciar a la salida de la dictadura para promover el repudio al terrorismo de Estado: la militancia en la izquierda de aquellos estudiantes de los 70. Pero también entran en juego otros argumentos. El primero implica otra apropiación incorrecta: la UES busca con su reivindicación a hacer a todos los secuestrados peronistas, olvidándose de los militantes de izquierda. También hay otro sentido en disputa que es la relación del pasado con el presente. Más allá de la querella política entre ambos sectores, lo que señala la CUES en su comunicado de prensa es una concepción diferente del papel que debe jugar el pasado en relación con el presente. En otras palabras, refiere sin proponérselo al concepto de "conciencia histórica", que Rüsen (2001) define como "la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo". (p. 57) Si hacemos caso omiso de las argumentaciones debidas a la pugna política entre las dos agrupaciones, esta idea de relación entre el pasado y el presente es la que debería promover la escuela.

La tercera cuestión está relacionada con el acto escolar realizado en el Normal 1. Muchas cosas podrían decirse de esta peculiar conmemoración

y de la formación ciudadana que propone pero una de ellas es que se trata de una muestra expresiva de la idea de que los jóvenes no conocen y no pueden comprender factores importantes de la vida cívica y política. Si esto fuera exactamente así significaría un fracaso total de la escuela en su intento de modificar el sentido de la formación ciudadana y hemos visto que esta hipótesis no se cumple en la realidad. Pero más allá de esta cuestión, el propósito manifiesto del acto –un propósito que fue explícitamente compartido por las autoridades del colegio– es inadecuado y muestra un gran malentendido, muy frecuente cuando se trata en la escuela el pasado reciente. El Centro de Estudiantes del Normal 1 (CEN1) intentó justificar la escenificación con un propósito que podríamos llamar didáctico, y así lo expresaron en su Blog:

> La finalidad de dicha intervención era que los pibes sintieran lo que sintieron todos los pibes aquel 24 de marzo del 76, la finalidad no era hacer llorar a nadie, sino emocionarlos. Creemos que sí, fue una intervención fuerte, pero una intervención sumamente profunda y movilizadora. La idea era mostrar lo iguales a nosotros que eran todos aquellos pibes desaparecidos por luchar, que sintieron lo mismo que nosotros, que no son nombres, que no eran algo lejano e irreal como muchos quizás lo sienten, sino que eran personas que sintieron miedo, pánico, tristeza, impotencia, ganas de rebelarse, de luchar, exactamente igual que lo que sintieron todos aquellos estudiantes que se encontraban en dicho acto. (24/09/2015)

En realidad, la escuela debería proponerse algo bien distinto al impacto emocional y es que los alumnos reflexionen y extiendan puentes entre el pasado y el presente, teniendo en cuenta que son dos dimensiones temporales diferentes. Esta es una cuestión que va mucho más allá de la declaración del centro de estudiantes y que tiñe a la enseñanza del pasado reciente en las aulas: dar rienda suelta a una compulsión a aleccionar sin más propósito que las buenas intenciones.

Uno de los principales peligros que Règine Robin (2012) reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir, lo que llama el "pedagogismo de la memoria" y dice: "Es aquí donde las nociones de 'deber de memoria' y de 'deber de transmisión' si no son problematizadas son criticables." (p. 367) A lo que se refiere la autora es a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la "voluntad pedagógica" intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva

empobrecedora, reductora, a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur, tomando los términos de Freud, denomina como "elaboración del duelo" necesaria para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas –como el "gatillo fácil", la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios– y esa memoria debiera permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles.

Creo que en esta discusión es necesario pensar en las complejas relaciones entre historia y memoria, que no son idénticas. Paul Ricoeur (2004), por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conceptos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, la pretensión de la historia es la veracidad. Esta relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en la escuela que prefiere tomar a historia y memoria como sinónimos.

Por último, queda pendiente una ampliación más de la memoria sobre el secuestro de los estudiantes. Hace casi veinte años, Jorge Falcone, hermano de Claudia –una de las desaparecidas más emblemáticas de la Noche de los Lápices–, daba una versión distinta de las causas del secuestro de su hermana. Así, sostiene que la joven estaba en la clandestinidad con un documento falsificado y que respondía a la organización guerrillera Montoneros, de la que era "miliciana" y que tenía además práctica política y militar (en Gorbato, 1996). Años después, Falcone (2001) publicó un libro con sus memorias donde vuelve a referirse a Claudia. En un breve capítulo narra su secuestro y el de María Clara Ciocchini. Ambas muchachas se sabían perseguidas, buscaban lugar para pasar la noche y, sin otra alternativa, se dirigieron a la casa de una tía de Claudia que estaba vigilada por hombres de las fuerzas armadas vestidos de civil, esperándolas. Un dato que aporta Falcone es que ambas estaban armadas e intentaron resistir aunque sin llegar a disparar. Finalmente son atrapadas en el departamento de la tía. Allí sus secuestradores encuentran armas escondidas en el depósito del inodoro.

Esta narración nos plantea una cuestión ética mucho más inquietante que la irracionalidad de los militares, porque el secuestro se inscribiría, entonces, en la perversa lógica represiva de los dictadores y nos enfrenta a un interrogante más complejo y con muchas resonancias actuales. Si los jóvenes de ayer eran guerrilleros que estaban por la acción armada revolucionaria, ese hecho ¿justificaba que no se aplicara la ley y se los secuestrara, torturara y asesinara? La discusión de las respuestas a esta pregunta puede resultar hoy mucho más educativa que la simple descripción de la maldad de los militares del pasado, en un mundo donde una cantidad muy apreciable de gente reclama con énfasis que –tanto para el terrorismo islámico como para la delincuencia en el conurbano– se deben implementar políticas de mano dura que pongan fin a todos los problemas actuales sin detenerse en detalles como puede ser el respeto de los derechos humanos. Y reflexionar sobre este problema resulta valioso, porque como sostiene el escritor español Antonio Muñoz Molina:

> Las democracias no pierden guerras, a diferencia de las dictaduras, y no hay organización terrorista que las ponga de verdad en peligro. Si se destruyen es desde dentro: cuando en nombre de la seguridad recortan las libertades y se infaman con la tortura; cuando la desigualdad extremada hace imposible el ejercicio de la ciudadanía y la riqueza despótica compra las elecciones y corrompe la Administración y la política; y cuando el origen y el dinero determinan de manera absoluta la calidad de la educación y la salud cerrando a la mayoría la perspectiva del progreso y, por tanto, cualquier esperanza efectiva de igualdad. (Diario El País, 09/10/2015)

Referencias

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal (PDDCNP (2003). La Plata.

Falcone, Jorge (2001) *Memorial de guerra larga*. La Plata: Campana de Palo.

Franco, Marina (2008) *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuerte revuelo: interviene Educación por el "simulacro de golpe" en el Normal 1 (18 de septiembre de 2015). *El Día*, La Plata. Recuperado de http://www.eldia.com/la-ciudad/fuerte-revuelo-interviene-educacion-por-el-simulacro-de-golpe-en-el-normal-1-83909

Gorbato, Viviana (1996) *Montoneros. Soldados de Perón. ¿Soldados de Menem?* Buenos Aires: Sudamericana.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Incongruencia Blog Centro de Estudiantes del Normal 1 [CEN1] (24/09/2015) Comunicado de prensa intervención 16/9. Recuperado de http://prensaincongruenten1.blogspot.com.ar/2015/09/hoy-desde-incongruencia-cen1-centro.html?m=1

Muñoz Molina, Antonio (10 de octubre de 2015). La educación. *Diario El País de Madrid*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2015/10/09/babelia/1444387632_601935.html

Ollier, María Matilde (2009) *De la revolución a la democracia. Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*. Bs. As., Siglo XXI.

Orellana, Matías (17/09/2015) A 39 años de la Noche de los Lápices más de mil jóvenes se movilizaron en La Plata, *La Izquierda Diario*. Recuperado de http://www.laizquierdadiario.com/A-39-anos-de-la-Noche-de-los-Lapices-mas-de-mil-jovenes-se-movilizaron-en-La-Plata?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter

Quiroga, Hugo y Iazzetta, Osvaldo (primer semestre de 1997) Guillermo O' Donnell: "Hoy Ser Progresista es Ser Liberal, y Viceversa". *Estudios sociales* 12. doi: www.dx.doi.org/10.14409/es.v12i1.2378

Ricoeur, Paul (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, Règine (2012) *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.

Rüsen, Jörn (2001) *Razão Histórica-Teoria da História: os fundametos da ciência Histórica*. Brasilia: Editora UnB.

Yankelevich, Pablo (2008) Exilio y dictadura. En Lida, C., Crespo, H. y Yankelevich, P. (comp.) *1976. Estudios en torno al golpe de Estado, México: FCE*.

CAPÍTULO 3

Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes, de Luis Fernando Cerri

3

Me gustaría decir que la primera idea era trabajar con la controversia sobre los libros de texto de las escuelas militares brasileñas, cuando fui director de la *Associação Nacional de História*[12] en 2010. Ese año, se hizo público un informe en el diario *Folha de São Paulo*, que denunciaba que los colegios militares utilizaban un libro de texto de historia que exaltaba el papel del ejército en toda la historia de Brasil, pero especialmente durante el periodo de la dictadura, y revelaba una posición atada al discurso político del golpe de Estado en 1964, sin ningún tipo de revisión histórica, desconociendo toda la historiografía sobre el golpe de Estado y la dictadura que se produjo y especialmente omitiendo todas las violaciones de los derechos humanos que tuvieron lugar durante esos años de triste memoria. Esta discusión es totalmente pertinente, aunque se relacione con la educación histórica de una minoría muy restringida como son los estudiantes de las escuelas militares.

Los datos que compilamos en el Proyecto "Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR" resultó ser mucho más relevante, problemática y urgente cuando se trata de aprendizaje y la memoria de los gobiernos militares de Brasil, de ahí mi elección de presentarlos y discutirlos.

En el gráfico 1 presentamos los ejes del proyecto y los alumnos encuestados en cada uno de los países.

12 Anteriormente llamada *Associação Nacional de Professores Universitários de História*, ANPUH, pero hoy asocia a todos los graduados en cursos superiores de historia en Brasil.

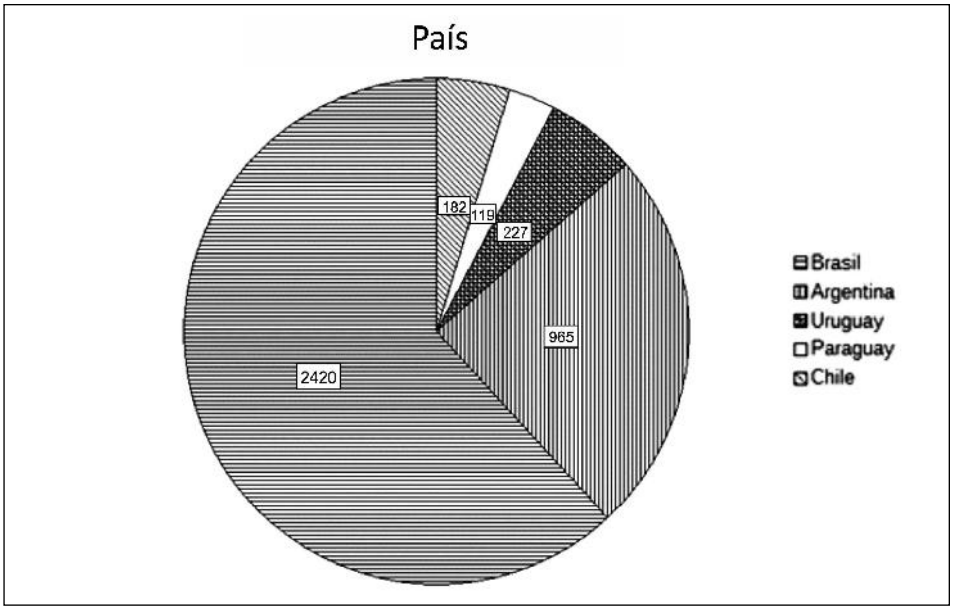


GRÁFICO 1

El Proyecto "Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR" pretende identificar y analizar comparativamente los elementos históricos de la cultura, la cultura política y la conciencia histórica de los jóvenes estudiantes de entre 15 y 16 años en Brasil y en otros 5 países de América del Sur. Actualmente contamos con los datos disponibles de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, un total de 4.000 casos hasta el momento. La metodología consiste en el análisis estadístico aplicado a las Ciencias Humanas de dos bases de datos producidas a partir de las respuestas de los estudiantes y profesores de historia y de un extenso cuestionario a cada grupo, aplicado entre agosto de 2012 y mayo de 2013. El estudio permite la producción de reflexiones en el campo de la enseñanza de la historia y la teoría de la historia, considerando las condiciones sociales de producción, circulación y uso del conocimiento histórico como temas relacionados con la teoría y la enseñanza, de acuerdo con la formulación de Klaus Bergmann (1989/1990). También se incluyen las dimensiones de la formación de los profesionales en historia, tanto su entorno cultural que condiciona su formación e intereses como historiador, como sus condiciones de profesor, a través de un cuestionario a este grupo.

Para la mayoría de las preguntas se utiliza la escala de Likert o escala de actitudes, en que las afirmaciones son respondidas por los sujetos desde "totalmente en desacuerdo" a "muy de acuerdo", siempre con cinco opciones posibles, que se convierten en números. Por tanto, la escala es

-2, -1, 0, 1 y 2, cada uno correspondiente a una posición seleccionada por el sujeto. El promedio de respuestas para cada afirmación varia dentro de ese rango, y el "cero" indica una posición neutral o indiferente, mientras que los valores negativos significan el rechazo de los valores afirmativos y los positivos significan apoyo a estas afirmaciones.

En esta presentación, voy a utilizar sólo los casos que se refieren a Brasil, con la participación de 22 ciudades y más de 100 escuelas. La única excepción es el gráfico 2, donde es evidente la gran diferencia en la percepción y el concepto entre los jóvenes brasileños, por un lado, y los de la Argentina, Uruguay y Chile por el otro. El joven brasileño aparece en la dirección opuesta con respecto a la memoria de la dictadura, con números que indican apoyo medio a las frases que son favorables a diferentes aspectos de la misma.

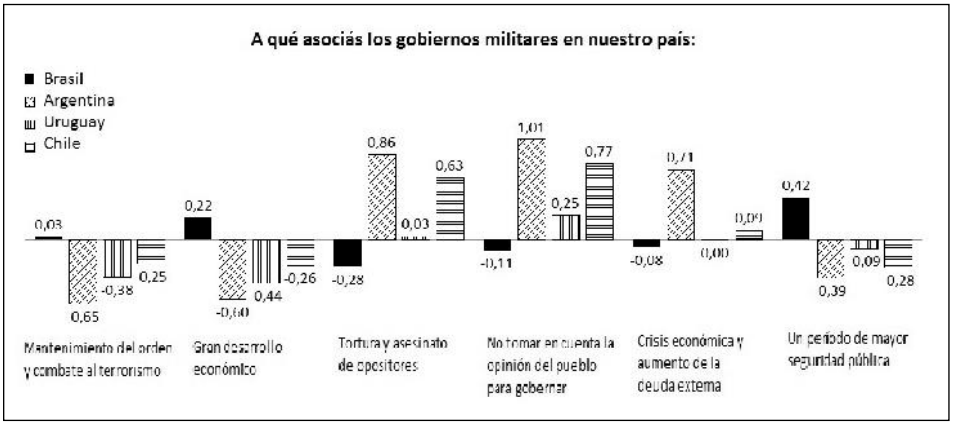


GRÁFICO 2

Hay una clara diferencia entre la media brasileña, favorable a las declaraciones que expresan que "el gobierno militar puede estar asociada con un intenso desarrollo económico y una mayor seguridad pública", casi neutral en relación con la afirmación de que "los gobiernos militares mantuvieron el orden y combatieron el terrorismo", y el rechazo, en promedio, a las afirmaciones de que "el gobierno militar puede estar implicado en la tortura y asesinato de opositores", "no tienen en cuenta la opinión del pueblo para gobernar" y que "están relacionados con las crisis económicas y el aumento de la deuda externa". El cuadro 2, nos indica directamente una profunda diferencia en el aspecto de la historia reciente, entre la cultura histórica y política de los jóvenes brasileños en relación con sus colegas de otros países del subcontinente, causas que deben ser objeto de análisis y estudios.

Sin embargo, primero hay que cuestionar los datos en sí; después de todo las medias son una medida de tendencia central que puede conducir a errores. Por ejemplo, una situación polarizada con la mitad de la muestra en un extremo y la otra mitad en otro haría un promedio como una posición intermedia, que de ninguna manera reflejaría la situación.

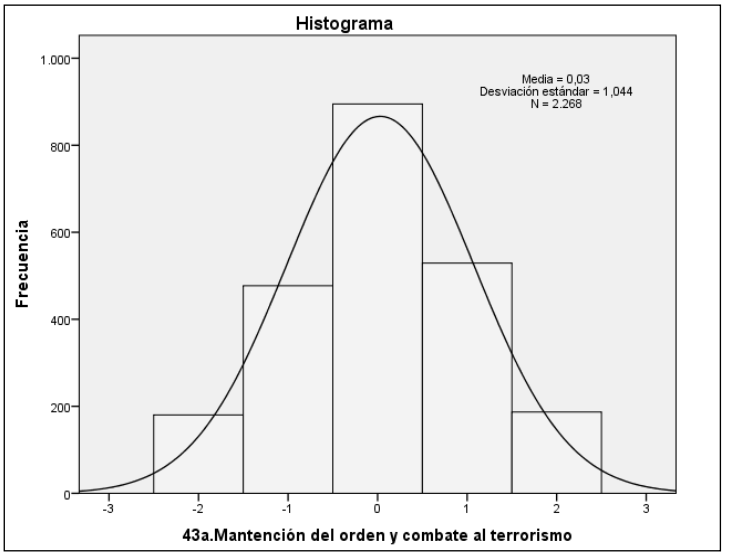


GRÁFICO 3

Por lo tanto, desplegaremos este gráfico en histogramas (Gráfico 3), es decir, una representación gráfica de la distribución de frecuencias: cada conjunto de respuestas será representada en una barra que tiene el tamaño proporcional al número de casos que se han dado a una respuesta. Como las respuestas posibles varían de -2 a 2 tendremos siempre cinco barras en el gráfico, siendo el centro las correspondientes a la respuesta de cero, a la izquierda representan -1 y -2 (en desacuerdo y muy en desacuerdo) y dos a la derecha representan 1 y 2 (Estoy de acuerdo y muy de acuerdo).

Observando el gráfico 3 se puede ver que la distribución está bien proporcionada, es decir, el promedio refleja bien la realidad, ya que la mayoría (alrededor de 900 estudiantes) anotó 0; 500 marcaron 1 y -1 y aproximadamente 200 marcaron en cada lado de las alternativas extremas. El promedio en este caso, es prácticamente cero, una mayoría indiferente y dos grupos equivalentes en número a favor y en contra de la afirmación de que el gobierno militar podía estar relacionado con el mantenimiento del orden y la lucha contra el terrorismo.

El próximo gráfico nos aporta más información.

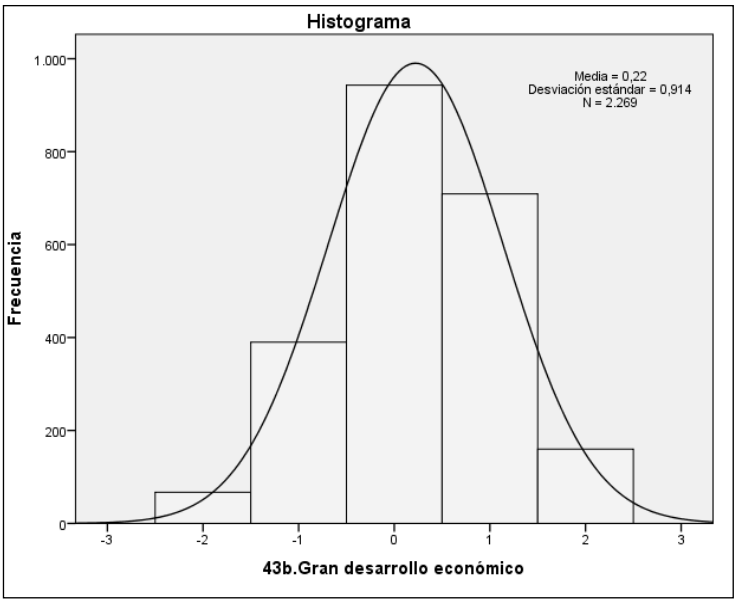


GRÁFICO 4

Aquí tenemos una situación algo diferente, con un marcado predominio en la afirmación que indica que, en la memoria o la historia aprendida por estos estudiantes, la dictadura se asocia con el desarrollo económico. La idea no es del todo mala, porque el llamado "milagro económico" se ha caracterizado por el crecimiento del PIB, lo que llamaríamos hoy, de ritmo chino. Pero eso no expresa la situación de los 20 años del régimen, sino de una pequeña proporción. Lo que importa es que esta pequeña parte del período persistió más fuertemente en la memoria, así como una imagen muy brillante persiste por más tiempo en la retina. La "memoria económica" de la época, que se mide vulgarmente por una sensación de bienestar y el acceso a los bienes de consumo móviles y bienes raíces, se centra en los años de desarrollo acelerado que van de 1969 a 1974, y no a los años de carestía en el costo de vida a finales de esa década, o a la crisis de financiación de la deuda externa (moratoria parcial de 1982). Esto se confirma con las respuestas dadas a la pregunta 43, como veremos a continuación. En el gráfico 5, queda en evidencia como la balanza se inclina hacia el otro lado:

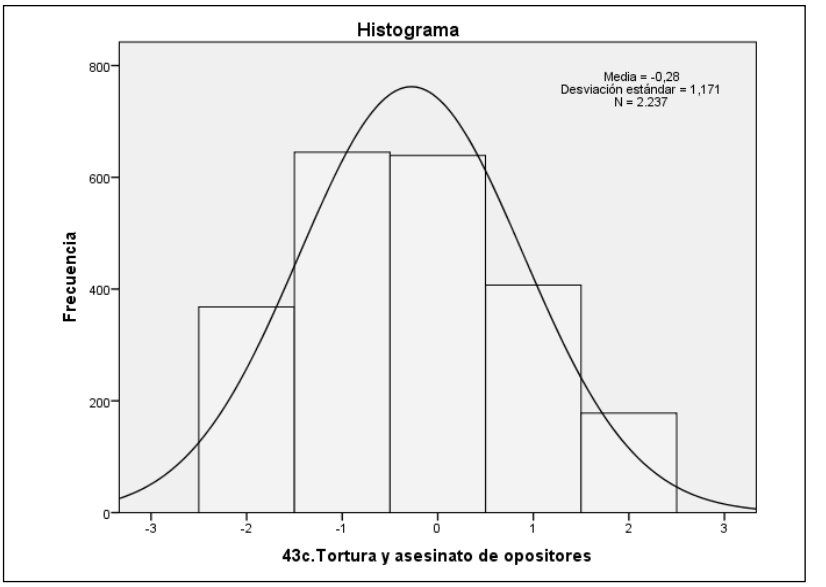


GRÁFICO 5

Este tema es uno de los más graves dentro del tema de la dictadura. Es por el horror de los acontecimientos y la muerte que la historia, ya sea que duerma en el sueño del relativismo o de la neutralidad, se despertó con un sobresalto a reflexionar sobre el sentido y el sinsentido de lo que sucedió. O se puede cerrar los ojos ante el hecho traumático, y parece que es lo que se hace en Brasil, o podemos usar la metáfora de una psique colectiva que oculta la violencia política extrema para mantener su vida consciente (o su presente) en un posible equilibrio. La mayoría en este caso no está en la posición neutral, pero los desacuerdos (-1), sumado al total desacuerdo (-2) hace que el promedio se acerque significativamente a negar la afirmación de que el gobierno militar puede estar asociado con la tortura y asesinato de opositores. Una de las principales características humanas y legales que condenan la legitimidad de los gobiernos en general, es recordada y/o reconocida sólo por una minoría.

Ni siquiera la restricción del voto, la organización política y social de Brasil y los paquetes autoritarios que buscaban anular las derrotas electorales permitidas por el régimen, son suficientes para que se entiendan a los gobiernos militares como autoritarios. En el gráfico 6, la dictadura parece ser asumida por los encuestados como una democracia de maneras misteriosas:

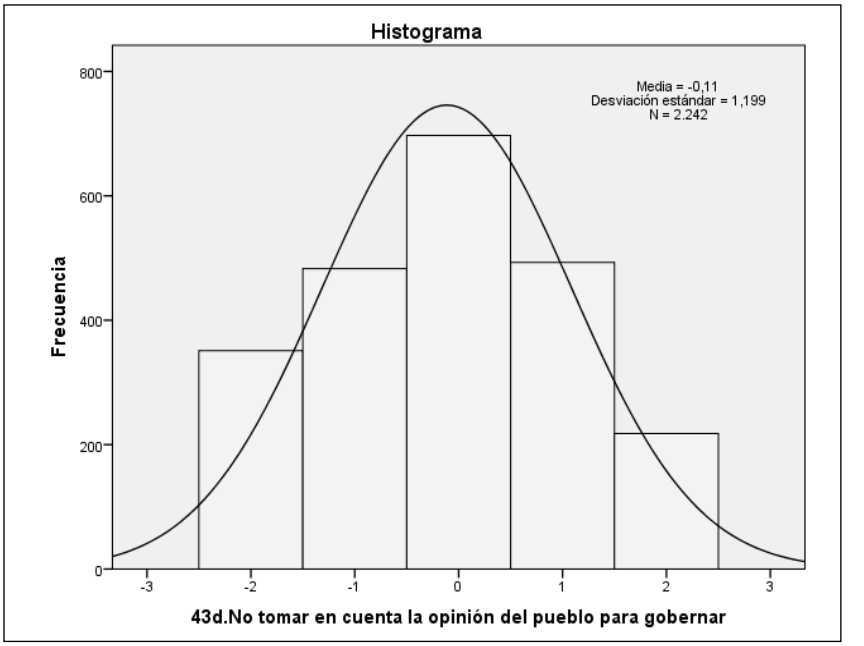


GRÁFICO 6

Una vez más, hay una pequeña tendencia a rechazar la afirmación de que los gobiernos militares gobernaron independientemente de la opinión popular, que contrasta con las respuestas medias de los estudiantes de otros países, que tienden a apoyar de manera enfática esta afirmación.

En el gráfico siguiente (Gráfico 7), nos encontramos con la confirmación de lo que se expresaba en el cuadro que se refiere al desarrollo económico, con equilibrio entre favorecer e ir en contra de asociar los gobiernos militares con las crisis económicas y el aumento de la deuda externa. Aun así, hay una ligera tendencia, en promedio, a rechazar esta afirmación, superando un pequeño número de los que están de acuerdo con él, y con la mayoría que expresa una posición neutral.

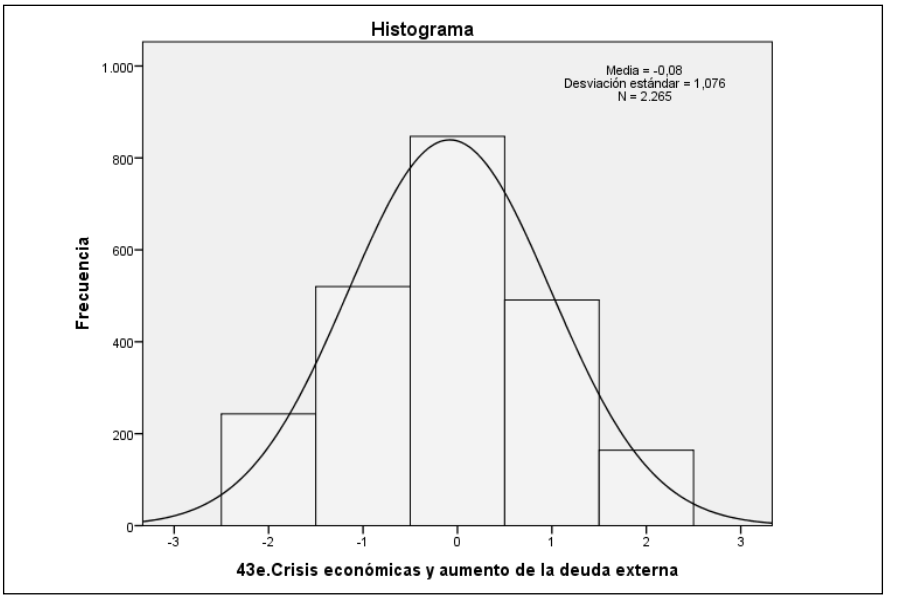


GRÁFICO 7

Por último, el gráfico 8 muestra las respuestas a la pregunta 43 f del cuestionario, y así nos introducimos en un tema que apareció en otras investigaciones que desarrollamos, es decir, la asociación entre el gobierno militar y el orden y la seguridad pública, cuya otra cara es la demanda, para el sentido común, del regreso de los gobiernos militares para resolver la crisis en la seguridad, vinculados a su vez a la perspectiva de que los problemas de la delincuencia son el resultado de la falta de suficiente represión armada.

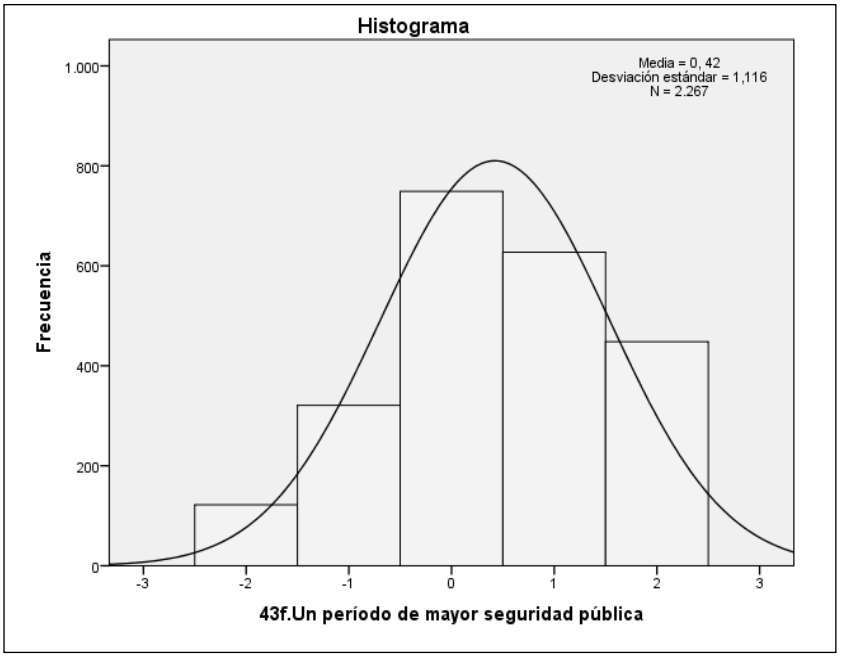


GRÁFICO 8

Esta visión conservadora del tema, muy fuerte entre la población, se transfiere a la respuesta a esta pregunta, que tiene un promedio significativamente positivo frente a lo que se afirma. Obviamente hay que tener en cuenta que en la época de la dictadura, Brasil era mucho menos urbanizado y con mucha menor propagación del tráfico de drogas; y evidentemente era un país con mayor seguridad, sin que eso necesariamente tuviera que ver con las acciones u omisiones del Estado brasileño.

Teniendo en cuenta las características generales de las respuestas de los estudiantes brasileños, tenemos que tratar de explicar qué variables afectan a este panorama general. Hemos seleccionado algunas posibilidades: el tipo de escuela donde se realizó la investigación, el tipo de ciudad, de interés en la política y el nivel de adhesión a la democracia de los que respondieron al cuestionario. Para evitar el exceso de extender este análisis, hemos seleccionado algunas de las 6 preguntas /afirmaciones anteriores y tratar de ver cómo varía en cada análisis.

Los gráficos 9 y 10 indican la variación de las respuestas a la pregunta 43c (sobre la tortura y asesinato de opositores) de acuerdo con el tipo de escuela.

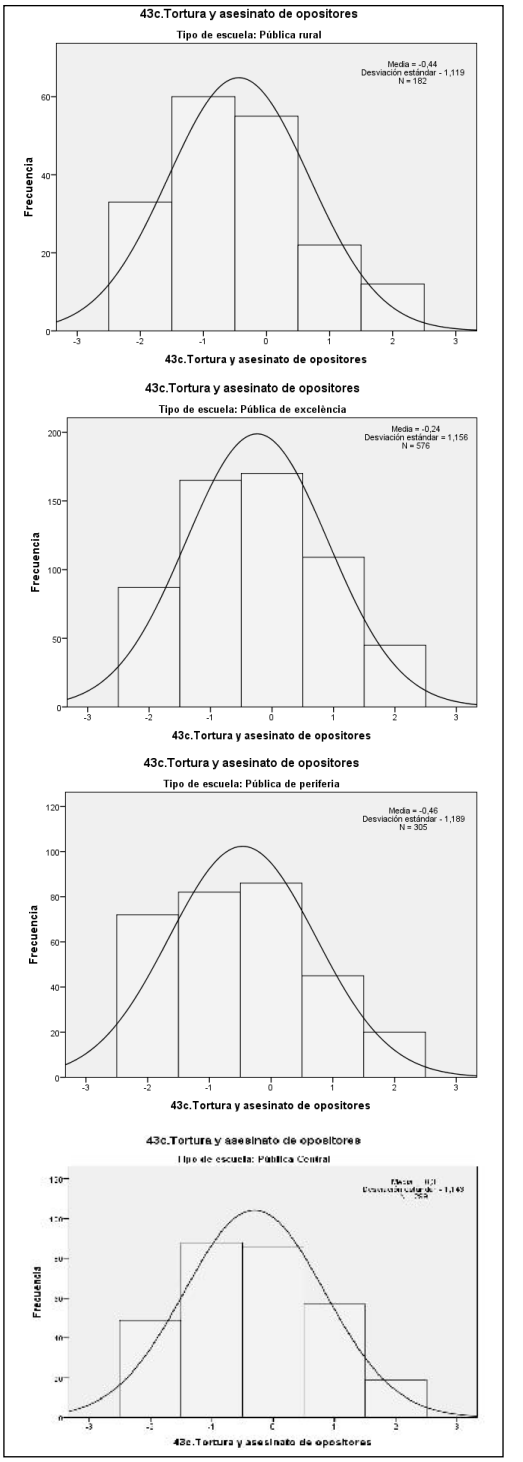

43c.Tortura y asesinato de opositores
Tipo de escuela: Pública rural
Media = -0,44
Desviación estándar = 1,119
N = 182
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Tipo de escuela: Pública de excelência
Media = -0,24
Desviación estándar = 1,156
N = 576
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Tipo de escuela: Pública de periferia
Media = -0,46
Desviación estándar = 1,189
N = 305
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Tipo de escuela: Pública Central
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores

GRÁFICO 9

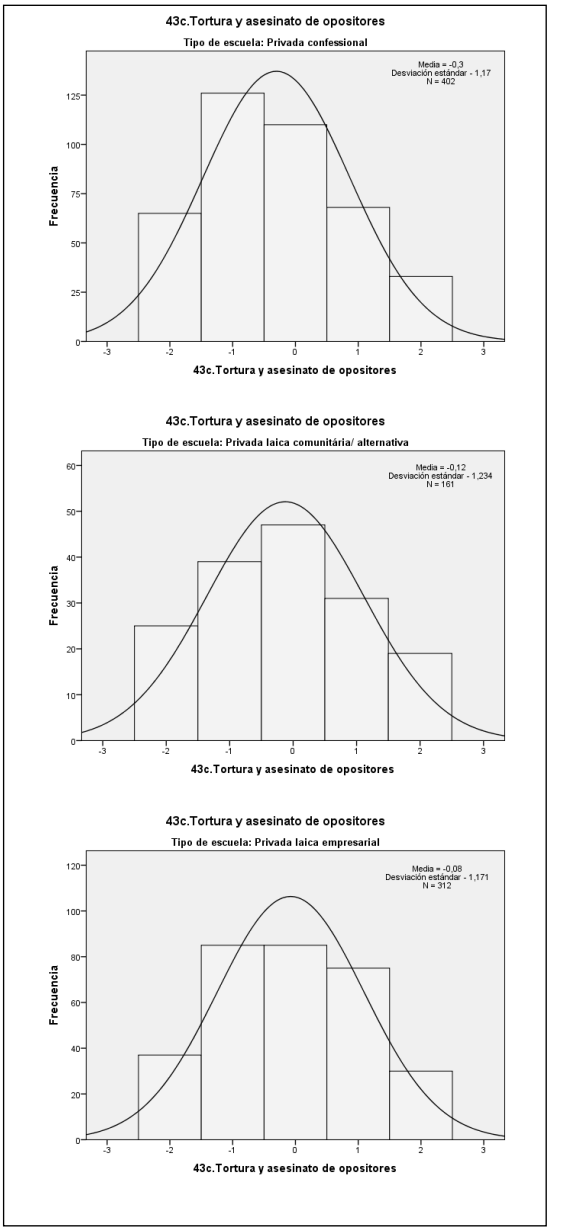
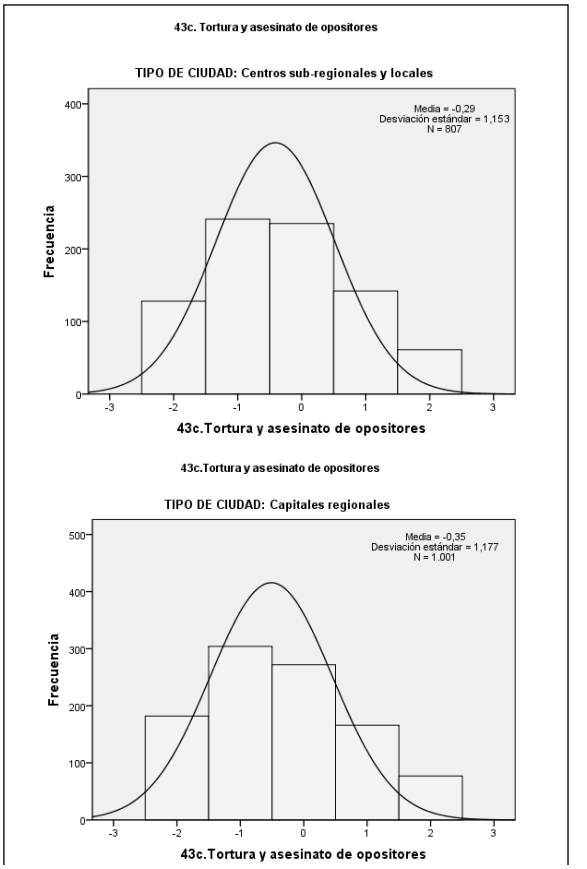


GRÁFICO 10

En el muestreo definido para el proyecto, establecimos que, en cada ciudad, los cuestionarios se tomaran en siete tipos de escuelas cuyos histogramas y promedios se presentan en los gráficos 9 y 10. Así, las respuestas de los estudiantes de las escuelas públicas de la periferia encontraron el mayor rechazo de la asociación de gobiernos militares con la tortura

y el asesinato. A continuación se presentan las respuestas en las escuelas públicas rurales, en las públicas de excelencia y en las públicas del centro. Aunque en ninguna de las escuelas de enseñanza media ha pasado a positivo, es decir, siempre se indica que se rechazó esta afirmación, las escuelas privadas –las comunitarias, las empresariales y las confesionales– fueron la que tuvieron las tasas más bajas de rechazo. Estos datos estarían indicando, teniendo en cuenta la población que probablemente asiste a este tipo de escuelas, que cuanto más periférico y más popular se considera el grupo, mayor es su rechazo de la idea de que la tortura y el asesinato están vinculadas en el período de la dictadura; y cuanto más cerca se estaría de las clases media y alta, mayor es la aceptación de estos hechos. La hipótesis a lanzar aquí es que hay un componente social en la denuncia de la represión violenta a los opositores, que encuentra un terreno más fértil en la clase media –tendencialmente la clase más afectada por las violaciones en la época– que en las clases populares.

En el gráfico 11 se somete la misma pregunta a un análisis por tipo de ciudad de los encuestados.



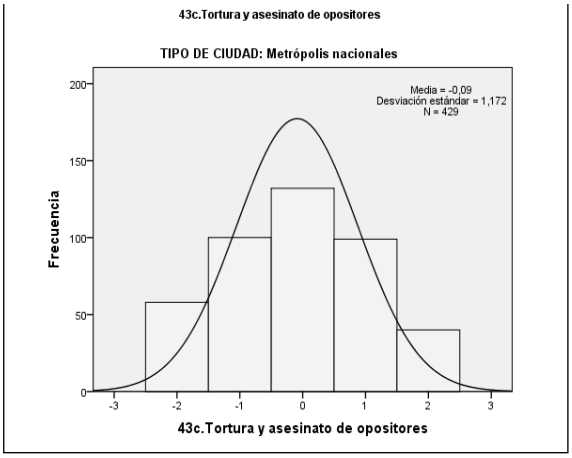
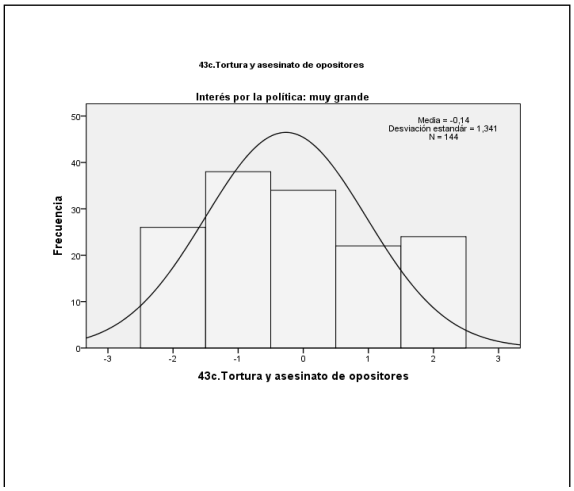


GRÁFICO 11

Aquí está claro que una mayor sensibilidad a la cuestión de los derechos humanos durante el período militar es en las metrópolis nacionales, en los grandes centros urbanos, donde los enfrentamientos, así como las desapariciones y otras caras de las violaciones eran más visibles, y donde estaban la mayoría de los opositores afectados. En ciudades pequeñas y medianas, los promedios son similares, pero el rechazo es mayor en ciudades de tamaño medio que en las pequeñas, un fenómeno que también merece reflexiones para que pueda ser explicado.

Para estudiar más a fondo la misma pregunta 43 c con la variable por el "interés por la política", llegamos a los datos expresados en el gráfico 12:



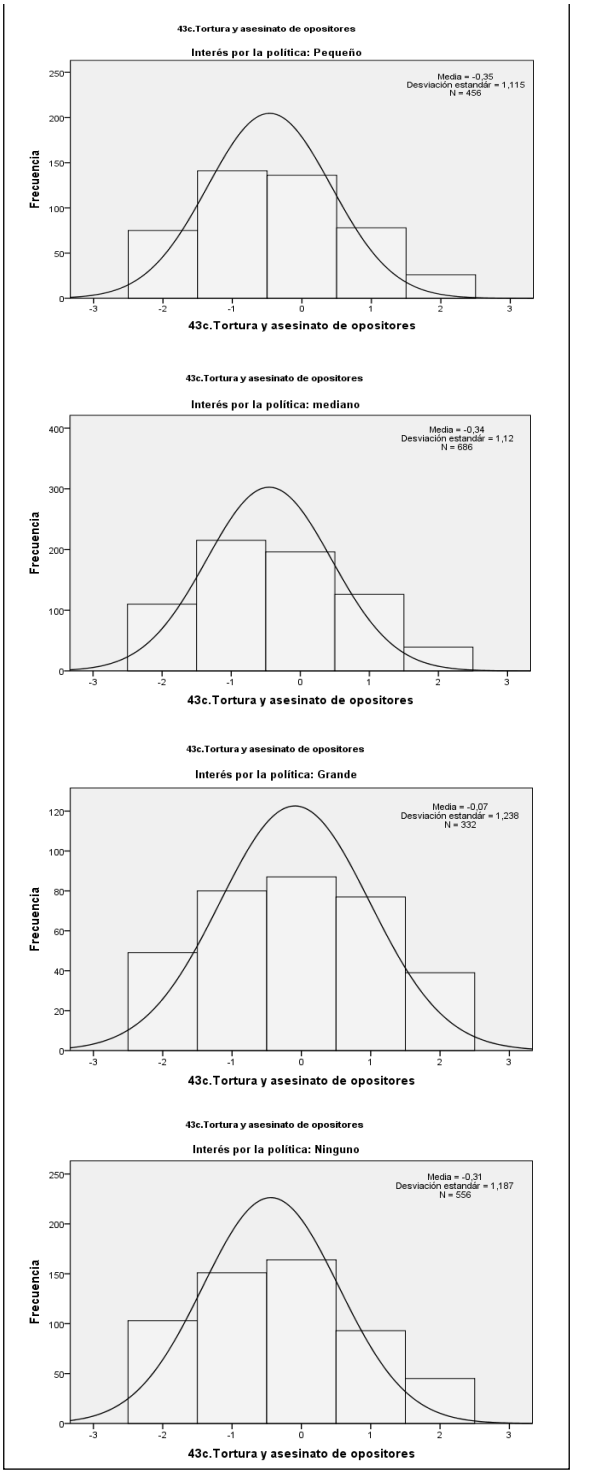

43c.Tortura y asesinato de opositores
Interés por la política: Pequeño
Media = -0,35
Desviación estándar = 1,115
N = 456
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Interés por la política: mediano
Media = -0,34
Desviación estándar = 1,12
N = 686
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Interés por la política: Grande
Media = -0,07
Desviación estándar = 1,238
N = 332
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores
43c.Tortura y asesinato de opositores
Interés por la política: Ninguno
Media = -0,31
Desviación estándar = 1,187
N = 556
Frecuencia
43c.Tortura y asesinato de opositores

GRÁFICO 12

Podemos ver que el interés manifestado en la política entre los estudiantes encuestados, aunque no venga a dar vuelta el resultado global en cuanto al rechazo de la afirmación, indica que el mayor interés por la política se relaciona con una mayoría de sujetos que aceptan la asociación de gobiernos militares con tortura y asesinato de opositores. Se percibe el mismo fenómeno si analizamos los problemas de falta de democracia y la cuestión de la seguridad pública en la dictadura: cuanto mayor es el interés por la política, mayor es la adhesión a las declaraciones críticas y rechazo de declaraciones positivas sobre los gobiernos militares; pero esta correlación aunque positiva, es muy débil, no genera grandes diferencias con respecto a la media general.

Finalmente, se define un nivel de aceptación de la democracia, formada mediante el cálculo de otras cinco respuestas dadas por los estudiantes, cuyo cálculo indica mayor o menor adhesión al principio. Cruzando este índice con las respuestas a las preguntas sobre los gobiernos militares, disponemos de las medias que se presentan en el gráfico 13:

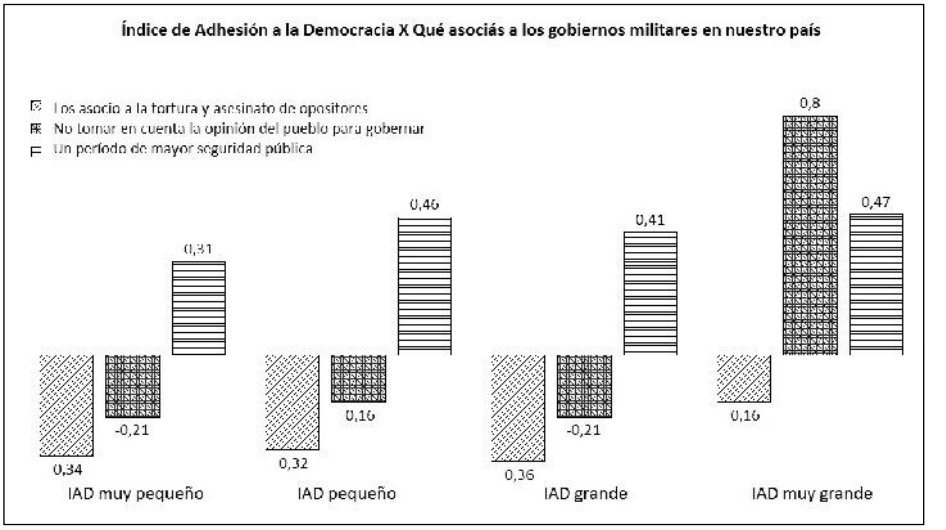


GRÁFICO 13

Lo destacable es que sólo en el caso de un alto índice de adhesión a la democracia (IAD) hay una reducción importante de la situación sobre la cuestión de la tortura y el asesinato de opositores. Lo mismo ocurre con la afirmación que asocia los gobiernos militares con "no tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar", que sólo se invierte, en promedio, para los estudiantes con alto IAD. La cuestión de la seguridad

pública, sin embargo, no representa ninguna variación significativa cuando los datos se organizan a partir de la variable IAD, que es un indicio de despolitización.

Finalmente, comparamos el promedio de los estudiantes con la de los profesores, ya que tuvimos la oportunidad de presentar la misma pregunta a ambos grupos. La comparación aparece en el gráfico 14:

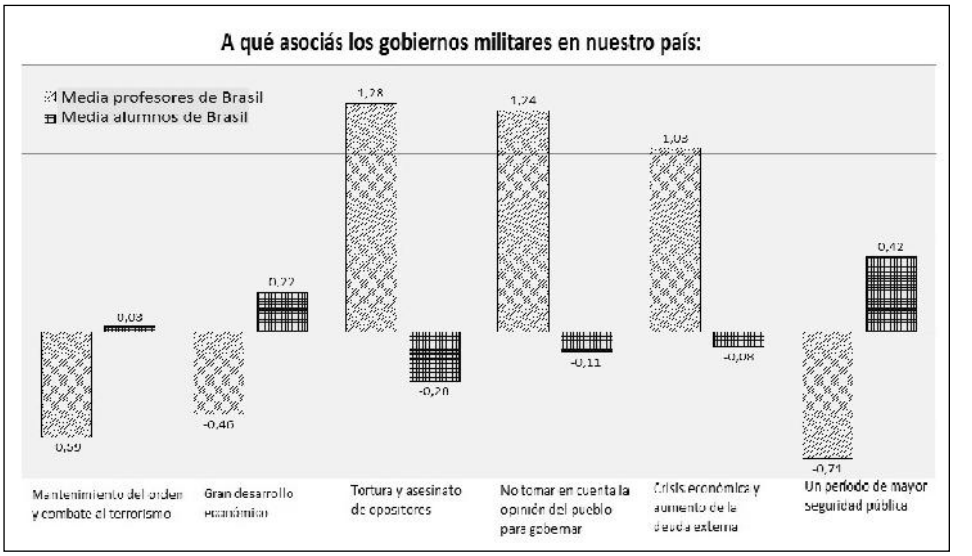


GRÁFICO 14

Llaman la atención los caminos opuestos entre profesores y estudiantes: mientras que éstos, en promedio, aceptan los gobiernos militares, aquellos los rechazan.

Consideraciones

Esto es sólo un estudio preliminar, de estadísticas descriptivas, sobre el tema abordado. Es necesario hacer algunos análisis más detallados, tanto estadísticos como también cotejarlos con conocimientos teórico-historiográficas y didácticos sobre la cuestión. Pero creo que podemos trazar algunas hipótesis y análisis provisorios.

El último cuadro presentado puede ser un indicador de que la posición que prevalece entre los estudiantes tiene más de desconocimiento que de conservadurismo. Podemos definirlos como ciudadanos en formación, sin conocimiento muy específico acerca de la historia, mientras que los profesores están más cerca de la condición de expertos en

conocimientos históricos. De una forma u otra, sin embargo, las posiciones que toman los profesores derivadas de sus conocimientos, no son del todo aprehendidas por sus alumnos. No es adoctrinamiento ideológico: las posturas asumidas por los estudiantes sólo se sostienen omitiendo lo que la historiografía actual ha acumulado a lo largo del período. La tortura y el asesinato como política oficial y no oficial, no son discurso político, hay datos empíricos con documentación probada. Sólo la ignorancia de la crisis a finales de los años 70 y principios de los 80 puede permitir asociar la dictadura con el desarrollo económico, y así sucesivamente. Una posibilidad a considerar es que la dictadura militar –como la historia reciente de Brasil en general– no acaba de llegar a las aulas, o llega de manera muy superficial, ya que los contenidos históricos son impartidos en su mayoría de forma lineal, sin garantía de que se llegue al tratamiento de los tiempos más contemporáneos.

Puede ser que las consideraciones de los estudiantes sobre la dictadura están más cercanas a una cultura histórica y política ilustrada mediana y pequeña, que absorbe los discursos de los familiares, medios de comunicación tradicionales y la cibercultura. Debe considerarse también una cuestión generacional: la mayoría de los profesores de hoy han vivido la dictadura, o al menos sus días finales en los años 80, a pesar de la condición del niño o adolescente, mientras que los estudiantes sólo tienen del período un recuerdo de segunda mano. Si no se tiene acceso a la historia de la época, está presente la memoria transmitida por otros, lejos de las consideraciones generales más críticas. Nos preguntamos, sin embargo, si la historia de la dictadura se enseña en la escuela, si es bien o mal enseñada, por último, se abre aquí la necesidad de evaluar la eficacia con que aparece esta materia –o no– en la escuela y en el aula de historia.

Es preciso pensar qué historia es esta, en qué medida es historia, y en qué medida es memoria, individual y colectiva. Los mayores acuerdos por parte de los alumnos de clase media y de las grandes ciudades respecto del tema de la falta de respeto de los derechos humanos durante la dictadura, es un indicio importante de que la consideración de la dictadura sigue teniendo un componente experiencial, de círculos familiares o próximos al lugar de vivienda, en la que el tema aparece en los trabajos de memoria.

Para terminar, me parece que el debate está abierto. Tenemos un panorama preocupante para la enseñanza de la historia en Brasil, que se debe entender mejor, pero sobre todo, pensar y proponer cambios, ponerlos en práctica y repensar, como de costumbre, ¿cuáles son las prioridades de nuestra disciplina, para qué, para quien sirve y por qué?

Referencias

Bergmann, Klaus (sept 1989/fev 1990) A História na Reflexao Didática. *Revista Brasileira da História,* V 9 N° 19. p 29-42, Brasil: Associação Nacional de Professores Universitários de História.

Para trabajar en el aula

En consonancia con lo que hemos planteado en la presentación de este libro, proponemos una serie de actividades que tienen como disparadores los textos que ponemos en discusión y debate, bajo la premisa de que los estudiantes del profesorado en Historia puedan implicarse en su propio aprendizaje participando activamente de él.

Es por eso que más allá de las posibilidades que se brindan, nuestras expectativas están en que sean sólo el inicio para que en su tarea docente tengan como horizonte *enseñar a pensar históricamente,* que se propongan ser profesores con capacidad crítica, que enseñen a cuestionar, que privilegien las preguntas antes que las respuestas.

Así, trabajaremos sobre el análisis y reflexión de las ideas que subyacen en los planes de estudio, en las perspectivas de enseñanza, en los contenidos curriculares; les proponemos pensar problemas y sumergirse en el mundo concreto del aula para revisar prácticas. Y como dicen Anijovich y Mora (2010)

> Esperamos que esta obra ayude a dirigir una mirada crítica sobre las prácticas cotidianas, a pensar la realidad del aula desde diferentes perspectivas con el fin de mejorarla. Confiamos en agregar nuevos cristales y colores para imaginar otros modos de hacer, pero siempre, desde los propios ojos del docente. Ofrecemos géneros, hilos, agujas, tijeras; pero la elección de los elementos y la confección final de la vestimenta corren por cuenta de cada docente. (p. 11)

Al poner en debate la enseñanza de la historia del tiempo presente, no podemos dejar de decir que lo hacemos, además, por otro importante motivo como dice Florencia Lavin (2007):

> [C]iertamente, el pasado cercano convoca dificultades propias, específicas, que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a encarar,

tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como desde el punto de vista de las fuertes implicancias éticas, morales y políticas, que su tratamiento conlleva [...]. (p. 1)

Actividad I

1) Leer atentamente los Contenidos Curriculares de 3° año de la enseñanza media previstos para el espacio Historia 2 del Nivel Polimodal (Diseño Curricular Septiembre de 2001) y los de Historia II y III del Ciclo Orientado del Secundario de la Provincia de La Pampa (Caja Curricular 2013).
2) A partir de las referencias conceptuales aportadas por los artículos de Jorge Saab y Gonzalo de Amézola, analizar: los valores que sustentan el proceso de enseñanza de la Historia en cada propuesta curricular, lo que se espera del rol del docente, la perspectiva desde la cual se plantea la enseñanza de la historia en general y la de la historia del tiempo presente en particular.
3) Redactar un texto en el que se identifiquen similitudes y diferencias entre ambas propuestas para los respectivos espacios curriculares atendiendo a:
    a. Fundamentación
    b. Estructura conceptual
    c. Expectativas de logro
    d. Objetivos/propósitos
    e. Contenidos
    f. Propuestas didácticas
4) Proyectar una nueva Fundamentación para los espacios curriculares Historia II e Historia III del Ciclo Orientado, reformulando la propuesta presentada en la Caja Curricular 2013 modificando la perspectiva si lo creen necesario o completando los aspectos que consideren que están ausentes o poco claros.
5) Sugerir recursos que podrían ser utilizados en el desarrollo de los contenidos de ambos espacios curriculares, justificando su uso en relación con la perspectiva que presentaron en la Fundamentación.

Actividad II

Realizar la presente actividad, teniendo en cuenta que los contenidos curriculares de la asignatura Historia III –que se dictan en el 6°año de las orientaciones *Ciencias Sociales* y *Turismo* del Ciclo Orientado de la

Educación Secundaria de La Pampa– se refieren a la Historia argentina reciente:

1) En grupos de dos o tres estudiantes, observar al menos tres clases de historia de un curso de 6° año de una escuela pública provincial. Para ello deberán presentarse ante el docente a cargo e informarle el motivo de su presencia. Una vez ubicados en el curso, en espacios distintos, registrarán las observaciones, tomando nota de los sucesos que se desarrollan en el aula y el tiempo que insume cada uno (por ejemplo: el profesor se paró y saludó a los alumnos. Solo tres respondieron, mientras los demás abrían las carpetas, etc.), como así también las sensaciones que experimenten (por ejemplo: esto ya lo viví cuando…, qué desubicado el alumno…, me molesta… etc.). Al mismo tiempo que registran lo que pasa en el aula, deberán relacionarlos con los conceptos teóricos (por ejemplo teoría de los grupos, clase magistral, etc.). Para realizar esta actividad podrán tener como referencia los textos de Marta Souto (1998) y el de Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), entre otros.
2) A partir de los datos que recogieron en la observación, elaborar una evaluación diagnóstica para el grupo de alumnos del curso observado.
3) La planificación es entendida como ejercicio de anticipación, una instancia de previsión sobre qué enseñar y cómo hacerlo. A partir de esta idea, formular una Planificación Anual del espacio curricular Historia III, fundamentando cada decisión y que incluya:

    a. Fundamentación del espacio curricular: es la manifestación del sustento teórico que enmarcará la planificación, "desde dónde la pensamos".
    b. Propósitos de enseñanza: lo que como docentes nos proponemos enseñar, saberes (es decir, contenidos y procedimientos), considerando los previstos por la currícula escolar.
    c. Objetivos de aprendizaje: lo que esperamos que los alumnos aprendan a lo largo del año, los contenidos y las habilidades que pretendemos alcancen. Estos son fundamentales para luego programar la evaluación.
    d. Organización de las unidades didácticas: implica la selección y secuenciación de los contenidos específicos que planificamos desarrollar a lo largo del año.

e. Estrategias didácticas: implica la forma en que se piensa gestionar el proceso de enseñanza, si se trabajará en grupos, en forma individual, con prácticos domiciliarios o preferentemente con ejercicios a desarrollar en las clases. También supone el tipo de actividades que se desarrollarán y su justificación, si se trabajará en forma transversal con otras asignaturas, y/o recuperando los aprendizajes de los alumnos.
f. Recursos: se debe explicitar qué tipo de recursos se utilizarán, por qué razón, si están disponibles para los alumnos.
g. Evaluación: una breve descripción del tipo de evaluación que se espera desarrollar, los dispositivos que se utilizarán y con qué fines.
h. Bibliografía: puntualizar la bibliografía que utiliza el docente para la preparación de sus clases y la que se propondrá como lectura para los alumnos.

Bibliografía para realizar la Actividad II

Anijovich R., Cappelletti G., Moras y Sabelli M. (2009) La observación: educar la mirada para significar la complejidad. Capítulo 3. En: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidos.

Souto de Asch, Marta. (1998) *La observación de los grupos de aprendizaje*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Cátedra: Trabajo de Campo II – 5/22.

Actividad III

1) A partir de la propuesta formulada en el artículo de Jorge Saab, poner en relación la idea de 'presente histórico' como construcción de la conciencia histórica y la cuestión de los valores en el proceso de enseñanza de la historia, para ello:
    a. Seleccionar textos periodísticos que refieran a cuestiones sociales, políticas y/o económicas actuales. Se sugieren, aunque no son excluyentes, temáticas como por ejemplo el 'gatillo fácil', el valor de la democracia y/o la participación política de los jóvenes.
    b. Realizar un abordaje analítico de las cuestiones seleccionadas, identificando el autor, su postura, sujetos sociales involucrados, procesos históricos subyacentes.

   c. Formular un problema de enseñanza a partir de las reflexiones logradas en el abordaje analítico.
   d. Desarrollar el camino didáctico a recorrer a partir del problema de enseñanza que se ha formulado.

2) Leer atentamente las ideas planteadas en el trabajo de Jorge Saab, apartado "La cuestión de los valores", relacionando la aplicación de valores y de juicios morales en la escuela, las prácticas ideológicas dominantes de los educadores y las posibles manipulaciones de los adolescentes.
3) Poner en discusión esas ideas, con el análisis de los acontecimientos del 16 de septiembre de 2015 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, desarrollado en el texto de Gonzalo de Amézola, apartado "Coda y conclusiones: otra vez lo que nos dicen los aniversarios".
4) Justificar acuerdos y/o desacuerdos con lo que se expresa como conclusión de ese análisis:

> Una torpe manipulación que nos hace pensar en los malos "usos del pasado" de los que hablaba Habermas, la apelación a acontecimientos ocurridos en el pasado para justificar o promover un orden político o social actual. En esta apropiación de *La Noche de los Lápices*, el gobernador presenta los secuestros de los dictadores como un simple antecedente de su boleto escolar (p. 72).

Actividad IV

A partir de una metodología con bases teóricas, que articule las dos formas de acceso al conocimiento planteadas por las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y por la teorías de la historia y de la historiografía, es decir, la comprensión narrativa y el análisis estructural:

1) Explicar la siguiente idea de Jorge Saab, teniendo en cuenta la lectura atenta de los tres artículos del presente libro:

> "El tiempo es la categoría central de la historia, el presente es su dimensión principal por cuanto constituye el punto de partida y de llegada tanto de la historiografía como de la enseñanza de la historia".

2) Elaborar un Trabajo Práctico destinado a alumnos de 6° año, que implique la formulación de un problema de enseñanza a partir de la selección de contenidos del espacio curricular Historia III del Ciclo Orientado. En la formulación del problema y la elaboración de este, tener en cuenta la necesidad de:

- Reflexionar sobre los acontecimientos históricos involucrados.
- Establecer comparaciones.
- Reconocer los valores involucrados en la problemática.
- Discutir posturas.
- Plantear interrogantes.
- Evaluar posibles caminos frente al problema planteado.

Se espera que el Trabajo Práctico elaborado sea más que un simple cuestionario que implique respuestas mecánicas o la búsqueda acumulativa de información.

Actividad V

Jorge Saab plantea el problema migratorio como un tema central de las agendas gubernamentales en el mundo occidental, y cuyo tratamiento pone en cuestión las bases sobre las que se desarrolló la conciencia histórica de sectores ligados al humanitarismo progresista y liberal europeo. También se plantea que "la llamada globalización o trasnacionalización del mercado mundial ha instalado un presente histórico común para todos los habitantes del planeta". Lo cierto es que, también en nuestros espacios regionales y hasta locales, los flujos migratorios constituyen hoy uno de los mayores desafíos para el desarrollo, debiéndose considerar factores económicos, sociales y culturales.

Según los datos publicados por el INADI en el marco del Mapa Nacional de Discriminación en 2014, del total de los inmigrantes encuestados en la provincia de La Pampa un 77% manifestó haber experimentado algún tipo de discriminación.

Algunas de las afirmaciones que integraron la encuesta y que ilustran la forma en que los pampeanos consideran a los inmigrantes fueron las siguientes:

> *Frase 4: "las/los trabajadoras/res que vienen de países vecinos les quitan posibilidades a las/los trabajadoras/res argentinas/nos".*

El total acuerdo con esta frase alcanzó el 27,8%, mientras que el desacuerdo fue del 32,3%. Según el nivel educativo, el acuerdo alcanzó el 36,7% en personas sin estudios; 38% con estudios primarios y el 18,6% y 16,1% con estudios secundarios y terciarios respectivamente. Si la comparación la realizamos entre localidades aparece el total acuerdo en un 30,4% de la población de grandes localidades, mientras el porcentaje desciende al 18,8% en pequeñas localidades...

Frase 8: "la Argentina debería ser para las/los argentinas/os, y por eso deberían limitar el ingreso a los inmigrantes".

En este caso un 22% de los encuestados refirió un acuerdo con dicha afirmación, mientras que un 41,5% afirmó estar en desacuerdo. Se evidencia una clara diferenciación según nivel educativo en este caso, ya que el acuerdo entre personas sin estudios y de nivel primario suma un 56,5%, mientras que entre las de nivel secundario y terciario el acuerdo alcanza un 18%...

Frase 9: "si pudiese elegir, preferiría tener de vecinos a una familia de argentinas/os de costumbres semejantes y no de bolivianas/os o peruanas/os con costumbres diferentes".

El acuerdo en este caso fue del 15,3%, mientras que el desacuerdo marcó el 46% de las respuestas. En estos casos la clase social aparece como una variable significativa del acuerdo con esta afirmación ya que en el nivel económico bajo las respuestas alcanzaron un 20,5% mientras que en el nivel medio fue del 8,6% y del 5% de las personas de clase alta.

Frase 10: "las/los musulmanas/es y judías/os ortodoxos que uno ve por la calle deberían vestirse como todas/os".

El desacuerdo marcó las respuestas en este caso con un 55%, mientras que el acuerdo fue de un 9%. Advertimos un 20% de las respuestas que manifestó no estar de acuerdo ni en desacuerdo.[13]

1) A partir de las citas anteriores, organizar un proyecto de investigación a realizar en la asignatura Historia. El mismo debería ser realizado con los estudiantes de 6° año de la Educación Secundaria y planificado con el objetivo de que les permita recuperar datos respecto a los cambios en los procesos migratorios que afectaron la región desde principios del siglo XX hasta la actualidad. La propuesta debería apuntar:

    - A que sus potenciales alumnos puedan construir una explicación que dé cuenta de las percepciones exhibidas por los pampeanos en la encuesta.

13 Mouratian Pedro (coordinador) (2014), Mapa Nacional de la discriminación en La Pampa, INADI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 57 - 58

- A plantear acciones concretas a llevar adelante por el grupo escolar y que apunten a modificar las situaciones de discriminación detectadas.

2) Explicitar claramente la situación problemática y los recursos y/o fuentes seleccionados que se les brindarán a los alumnos para que puedan resolver las hipótesis o preguntas de investigación que anticipen.

Actividad VI

En los capítulos de de Amézola y Cerri se hace referencia a las percepciones que tienen los jóvenes sobre las dictaduras en Argentina, Chile y Brasil y a la valoración de la democracia. Estos datos se presentan de forma cualitativa y/o cuantitativa.

1) A partir de esos datos y de los contenidos trabajados en las asignaturas Historia Argentina III e Historia de América III, establecer relaciones entre las afirmaciones de los jóvenes y los procesos que siguieron cada uno de los países en relación con la "salida de la dictadura" y la transición a la democracia. Se espera que puedan reconocer en la historia latinoamericana procesos en común, estudiarlos en forma comparativa pero también prestar atención a las instancias particulares, que implican el análisis de procesos, políticas y actores sociales.
2) Vincular la explicación desarrollada en el punto anterior con las políticas de memoria y los cambios curriculares en la enseñanza de la Historia para cada uno de los países.
3) Desarrollar un camino posible para la enseñanza de los tópicos que se plantearon en los puntos anteriores, a partir de recuperar el trabajo realizado en lo largo de la formación universitaria respecto de la utilización del cine como una fuente. Además de las películas, incorporar a la música como recurso a fin de analizarlos como discursos que, con otros lenguajes, expresan posicionamientos de la sociedad argentina, chilena y/o brasilera sobre este período.
4) Explicitar para cada caso el contexto de producción, qué se dice, quien lo dice, cómo se dice, tanto para las películas como para las canciones.

Bibliografía y fuentes sugeridas

Actualización 2009 del Marco Curricular del sistema educativo chileno de enseñanza media y el Programa de Estudio de Historia para Cuarto año Medio – Actualización 2009, disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-Curricular-y-Actualizacion-2009-I-a-IV-Medio.pdf

Ansaldi, Waldo (dir) (2006) *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, Buenos Aires: FCE.

Bohoslavsky, Ernesto (2011) "¿Qué es América Latina? El nombre, la cosa y las complicaciones para hablar de ello" en: Ernesto Bohoslavsky, Emilce Geoghegan y María Paula González (comp.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/

Cerri, Luis Fernado. (2007). *Ensino da Historia e Educaçao*. Brasil: Editora UEPG.

Cerri, Luis Fernando y de Amézola, Gonzalo. (2010) Un estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Argentina, Brasil y Uruguay. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales N^{o} 24*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

de Freixo, Adriano y Oswaldo Munteal Filho (2005) *A Ditadura em debate: Estado e Sociedade nos anos do autoritarismo*. Rio de Janeiro: Contraponto

Fiuza, Alexandre Felipe (2011) "Las fuentes musicales y la enseñanza de historia desde una mirada comparativa" en: Ernesto Bohoslavsky, Emilce Geoghegan y María Paula González (comp.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/

Actividad VII

Tanto en el capítulo de Saab como en el de de Amézola se hace referencia a experiencias realizadas en las escuelas vinculadas a simulacros

de situaciones traumáticas, en las cuales los estudiantes toman el "lugar del otro".

1) A partir de la lectura detenida de estas situaciones (simulacro de la situación de los inmigrantes europeos en Saab y simulacro de golpe de estado en de Amézola)

    a. Realizar en forma grupal un primer análisis de la situación, distinguiendo las ventajas y desventajas del dispositivo pedagógico empleado.
    b. En segundo lugar, reconstruir lo que puede haber sido el proyecto del dispositivo en cuestión, incluyendo los objetivos, una fundamentación pedagógica, el guion o estructura del mismo y los conceptos históricos involucrados.

2) A continuación les proponemos:

    a. La relectura del apartado "La extrañación" del artículo de Jorge Saab, atendiendo especialmente al desarrollo de dicho concepto.
    b. La relectura del apartado "La historia presente" del artículo de Jorge Saab, teniendo en cuenta el tipo de actividades que se promueven y con qué objetivos.
    c. La lectura del siguiente texto:

En su libro *El espectador emancipado*, Rancière (2010) explica la transformación del teatro que propone el paradigma bretchiano, que intenta enseñar a sus espectadores los medios para cesar en su condición y convertirse en agentes de una práctica colectiva: la mediación teatral los vuelve conscientes de la situación social que les da lugar y deseosos de actuar para transformarla. Algo similar ocurre según la lógica de Artaud, que intenta hacerlos salir de sus posiciones de espectadores: "en lugar de estar frente al espectáculo, se ven rodeados por la performance, llevados al interior del círculo de la acción que les devuelve su energía colectiva. En uno y otro caso, el teatro se da como una mediación tendida hacia su propia supresión". Este proceso de emancipación intelectual se emparenta con el objetivo de la relación pedagógica del maestro que se propone suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del alumno. Más adelante, refiriéndose a lo que define como la política del arte, Rancière plantea que está entrecruzada por tres lógicas:

[L]a lógica representativa que pretende producir efectos por medio de las representaciones, la lógica estética que produce efectos por la suspensión de los fines representativos y la lógica ética que pretende que las formas de arte y de la política se identifiquen directamente las unas con las otras.

La tradición del arte crítico quiso articular en una misma fórmula estas tres lógicas. Intentó asegurar el efecto ético de movilización de las energías encerrando los efectos de la distancia estética en la continuidad de la relación representativa. Brecht le dio a esta tentativa el nombre emblemático de *Verfremdung* –un extrañamiento generalmente traducido por "distanciamiento". El distanciamiento es la indeterminación de la relación estética repatriada al interior de la ficción representativa, concentrada como potencia de choque de una heterogeneidad. Esa heterogeneidad misma –una historia estrafalaria de venta de elefante falso, de vendedores de coliflores que hablan en verso, o alguna otra– debía producir un doble efecto: por un lado la extrañeza experimentada debía disolverse en la comprensión de sus razones: por el otro, debía transmitir intacta su potencia de efecto para transformar esa comprensión en potencia de revuelta. Se trataba pues de fundir en un único choque estético de las sensorialidades diferentes y la corrección representativa de los comportamientos, la separación estética y la continuidad ética. Pero no hay razón para que el choque de los dos modos de sensorialidad se traduzca como comprensión de las razones de las cosas, ni para que ésta produzca la decisión de cambiar el mundo. Esta contradicción que habita el dispositivo de la obra crítica no la deja no obstante sin efecto. Puede contribuir a transformar el mapa de lo perceptible y de lo pensable, a crear nuevas formas de experiencia de lo sensible, nuevas distancias con las configuraciones existentes de lo dado. Pero este efecto no puede ser una transmisión calculable entre conmoción artística sensible, toma de conciencia intelectual y movilización política. No se pasa de la visión de un espectáculo a una comprensión del mundo, y de una comprensión intelectual a una decisión de acción. Se pasa de un mundo sensible a otro mundo sensible que define entre tolerancias e intolerancias, otras capacidades e incapacidades. Lo que opera son disociaciones: la ruptura de una relación entre el sentido y el sentido, entre el mundo visible, un modo de afección, un régimen de interpretación y un espacio de posibilidades; es la ruptura de las referencias sensibles que permitían estar en el propio lugar en un orden de las cosas. (p. 68-69)

1) A partir del análisis de estos insumos, escribir en forma individual un texto en el que discutan las bondades y los límites de aquel dispositivo, teniendo en cuenta las relaciones que se

pueden establecer con la propuesta desarrollada a lo largo del trabajo de Jorge Saab.

2) Imaginar una intervención docente en el aula, a posteriori de las representaciones a las que se hace referencia.

Bibliografía referenciada:

Rancière, Jacques (2010) *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Bordes Manantial.

Actividad VIII

1) Recuperar los contenidos desarrollados durante la formación universitaria, los conceptos trabajados en los artículos de Saab, de Amézola y Cerri y la bibliografía sugerida y escribir un texto en el que queden plasmadas las reflexiones acerca de las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la relación entre la memoria y la historia? ¿Es posible establecer diferencias entre una y otra?

¿Qué significa recordar? ¿Quiénes recuerdan? ¿Todos recordamos lo mismo? ¿Por qué?

¿Cómo y por qué existen diferentes memorias sobre un mismo hecho?

A propósito de la dictadura militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional y sus resultados para la sociedad argentina ¿Existen diferentes memorias construidas al respecto? ¿Cuáles?

2) Poner en común las ideas desplegadas en el texto de la consigna anterior.
3) A partir del trayecto conceptual recorrido, realizar una visita guiada a un espacio de la memoria (muestras, videos, monumentos, museos, etc.). Relevar información y reconocer en objetos simbólicos, folletería y en el discurso del guía, si lo hubiera, cuál es la/s memoria/s que se pretende imponer en la explicación.
4) Rastrear en periódicos y trabajos de historiadores regionales los testimonios brindados por quienes sufrieron secuestros y torturas durante la dictadura en La Pampa, en el marco del Juicio de la sub zona 14 realizado en el año 2010.
5) Con los elementos trabajados en los puntos anteriores, explicitar la intervención didáctica que se hará en un curso de 5° ó 6° año de una escuela secundaria. En la práctica docente realizada por

los estudiantes universitarios se deberá dar cuenta del método histórico de enseñanza de la historia, de tal modo que permita encontrar explicaciones complejas al proceso que se vivió en la Argentina durante la dictadura iniciada en 1976, prestando especial atención al proceso pampeano.

6) Desarrollar el trabajo a partir de poner en debate con los estudiantes la siguiente situación (u otra que consideren significativa. Justificar la elección): *Durante muchos años se dijo que La Pampa había sido "una isla" en la noche trágica de la dictadura*.
7) Explicar cómo se dará a conocer a la sociedad pampeana la producción de los estudiantes secundarios, vinculando todos los tópicos trabajados en esta actividad.

Bibliografía sugerida

Asquini, Norberto y Juan Carlos Pumilla (2008) *El informe 14. La represión ilegal en La Pampa (1975-1983).* Santa Rosa: Ediciones CPE.

Asquini, Norberto (2005) *Crónicas del fuego. Luchas populares, peronismo y militancia revolucionaria en La Pampa de los 70.* Santa Rosa: Ediciones Amerindia.

Ricoeur, Paul (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, Règine (2012). *La memoria saturada*: Buenos Aires: Waldhuter.

Rüsen, Jörn (2001) *Razão Histórica-Teoría da História: os fundametos da ciência. Histórica*. Brasilia: Editoria UnB.

Vezzetti, Hugo (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Vezzetti, Hugo. (2007). La memoria justa: política e historia. Conferencia presentada en el *Coloquio Internacional "Problemas de historia reciente en el Cono Sur"*, Buenos Aires. Disponible en: http://www.riehr.com.ar/investigacion.php

Vezzetti, Hugo (2009) *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Referencias

Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Levin, Florencia (2007) El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman G. y Siede I. (coordinadores) *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. p. 157-178. Buenos Aires: Editorial Aique,

Estado de la cuestión

El estado de la cuestión que aquí presentamos da cuenta de la bibliografía central para profundizar sobre temas de enseñanza de la historia y en particular de la historia del tiempo presente y de su enseñanza. Se proponen también espacios desde donde acceder a materiales para trabajar en el aula y diversos recursos didácticos sobre la temática.

Para profundizar sobre la enseñanza de la historia

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.

Benejam, Pilar y Joan Pagès (1998) (Coord) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Barcelona: ICE/HORSORI Ediciones.

Carbone, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carnovale, Vera y Alina Larramendy. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. Capítulo 8, p. 239 a 267. En Siede, Isabelino (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.

Carretero Mario, Castorina José Antonio, Sarti María, Van Alphen Floor y Alicia Barreiro (2013) La Construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires: *Propuesta Educativa* N° 39.

Carretero, M, Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Cerri, Luis Fernado. (2007). *Ensino da Historia e Educaçao*. Brasil: Editora UEPG.

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Cuesta Fernández, Raimundo. (1998) Genealogía de la Historia como disciplina escolar: tradiciones y usos de la educación histórica. En *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal Ediciones.

de Amézola, Gonzalo (2008) *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Del Valle, Laura (2014) Entre la historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia. En Malet, Ana María y Monetti, Elda (comp.*) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente.* Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Fontana, Josep (2008) ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? En: Antognazzi, Irma y Redondo, Nilda, p. 25-31. *Qué universidad necesitan los pueblos. A 90 años de la reforma universitaria 1918-2008*. VIII Jornadas Hacer la Historia. Santa Rosa, La Pampa: EDULPam.

González, María Paula (2011) Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto de 'transposición didáctica' desde la enseñanza de la historia, en Bohoslavsky, Ernesto, Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.) *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Maestro, Pilar (2001) Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado, en Arrondo, C. y Bembo, S. *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario: Homo Sapiens.

Maestro, Pilar (2003) El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia: límites y alternativas, en Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons.

Moglia, Patricia. (1999) La construcción didáctica del conocimiento Histórico y Geográfico: una propuesta de trabajo conjunto. Buenos Aires: *Educación en Ciencias Sociales, Vol. I Nº 2*.

Prats, Joaquim. (2000) Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. En

Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales" Nº 5. Mérida. Venezuela: Universidad de los Andes.

Rüsen, Jörn (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Buenos Aires: *Propuesta Educativa* Nº 7.

Saab, Jorge Mitre. (1996) Enseñar ¿Historia, para qué? En Cucuzza (comp) *La Historia de la educación a debate*. Buenos Aires: Editorial Miño Dávila.

Valls, Rafael. (2008) *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sobre historia del tiempo presente/historia y memoria

Aróstegui, Julio. (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza.

Aróstegui, Julio. (2002) Ver bien la propia época. (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia. En *Sociohistórica* Nº 9/10. La Plata. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Calveiro, Pilar. (1998) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.

Calveiro, Pilar. (2006). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma Editorial.

Calveiro, Pilar. (2012). *Violencias de estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel. (2010) *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: UNGS/Prometeo.

Cerri, Luis Fernando y de Amézola, Gonzalo. (2010) Un estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Argentina, Brasil y Uruguay. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales Nº 24*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Crenzel, Emilio (2008). Usos y resignificaciones del Nunca Más. En La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina. p. 132-182. Buenos Aires: Siglo XXI.

de Amézola, Gonzalo (1999) Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente en *Entrepasados Nº 17.* Buenos Aires.

de Amézola, Gonzalo. (2003) Una Historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente. En: Kaufmann, Carolina (directora) *Dictadura y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). (Reedición en 2003). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba

Franco, M. y Levín, F. (comp.). (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

González, María Paula. (2005) La historia reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. En *Entrepasados Nº 28*. Buenos Aires.

Guelerman, Sergio (comp.) (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio.* Buenos Aires: Norma.

Jelin, Elizabeth & Lorenz, Federico (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Jelin, Elizabeth (comp.) (2002b). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Kaufmann, Carolina (2008). *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kaufmann, Carolina (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Michonneau, Stéphane (2005) Memoria e historia. Aspectos conceptuales, ponencia presentada en el *Taller del Seminario Internacional sobre Memoria e Historia*, realizado en la ciudad de Guatemala. Disponible en http://myslide.es/documents/memoria-e-historia.html

Pagès, Joan & González, M. Paula (comps.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes.* Barcelona: Servei Publicacions UAB

Ricoeur, Paul. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, Règine. (2012) *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.

Sabato, Hilda. (2001) Las preguntas sobre lo traumático. En *Revista Puentes, N° 5*. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.

Sarlo, Beatriz. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Traverso, Enzo. (2012) La historia como campo de batalla. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sobre historia argentina reciente y su enseñanza

Carnovale, Vera. (2007) Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, Mario y Marcelo Borrelli (2010) La historia reciente en la escuela: propuesta para pensar históricamente. En Carretero, Mario y Castorina, José *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Capítulo 4, p. 101-130. Buenos Aires: PAIDOS.

Crenzel, Emilio (coord.). (2010) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983 – 2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Crenzel, Emilio. (2008) *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.

de Amézola, Gonzalo (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia 17*, p. 137-162.

de Amézola, Gonzalo (2008) Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación Nº 7.* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autónoma de Barcelona - Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

de Amézola, Gonzalo (2011) Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. En *Pol His - Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política* Nº 8, 2011. Disponible en: http://historiapolitica.com/boletin/

de Amézola, Gonzalo y D'Achary, Claudia. (2009) Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. En *Quinto Sol Nº 13*: Universidad Nacional de La Pampa.

de Amézola, Gonzalo, Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina. (2007) Cuentos de Guerra. El conflicto de Malvinas en la escuela. En *Clío & Asociados Nº 11*: Universidad Nacional del Litoral.

Dussel, Inés (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio.* Buenos Aires: Norma.

Finocchio, Silvia (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, Silvia (2009). De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagès, Joan & Gonzalez, M. Paula (comps.). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes,* p. 83-101. Barcelona: Servei Publicacions UAB. Disponible en: http://books.google.com.ar/

Funes, Alicia Graciela. (2006). La enseñanza de la historia reciente/ presente. En *Revista Escuela de Historia*. Nº 5, p. 91-106. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412006000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1669-9041.

González Amorena, María Paula (2007). Memoria, Historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 55. Barcelona: Edita Grao Educación de Serveis Pedagogics.

González, M. Paula (2004-2005). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. En *Trabajos y Comunicaciones, 2ª Época nº 30/31*, p. 34-55. Disponible en:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11499/Documento_completo.pdf?sequence=1

González, M. Paula (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. En *Entrepasados, Revista de Historia, año XIV, 28*, p. 83-100.

González, M. Paula (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los

docentes en torno a la última dictadura. En *Reseñas de enseñanza de la historia, 9*. p. 205-236.

González, M. Paula (2012). Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del *Nunca Más*. En *Revista Escuela de Historia, vol 10*, 225 – 246. Facultad de Humanidades, Universidad de Salta. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63826076008

González, M. Paula (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Guelerman, Sergio (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. p. 35-64. Buenos Aires: Editorial Norma.

Higuera Rubio, Diego (2010). La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente. Buenos Aires: Libros libres, FLACSO Argentina. Disponible en: http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/higuera1.pdf

Hilb, Claudia. (2013) *Usos del pasado. Qué hacemos hoy con los setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jara, Miguel (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Kaufmann, Carolina. (2008) *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Levín, Florencia (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (coordinadores). *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*, p. 157-178. Buenos Aires: Aique.

Levín, Florencia; Clérico, M. Laura; Erramouspe, Pablo, Manfredini, Ana & Schujman, Gustavo (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. En *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 55, p. 93-102. Barcelona: Edita Grao Educación de Serveis Pedagogics.

Lorenz, Federico (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En Jelin, Elizabeth (comp.) *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*, p. 53-100. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Lorenz, Federico (2004). "Tomála vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Lorenz, Federico (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M. y otros (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. p. 277-295, Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jacquelina. (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines, Buenos Aires: Biblioteca Nacional / Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pereyra, Ana (2007). La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Buenos Aires: FLACSO.

Raggio, Sandra (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado, p. 41-46. *Revista Puentes, 7.* Buenos Aires: Comisión Provincial de la memoria.

Raggio, Sandra (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula, p. 123-133. *Clio y asociados, la historia enseñada, 8*. Buenos Aires: UNLP

Raggio, Sandra y Salvatori, Samantha (coords.) (2009). *La última dictadura militar. Entre el pasado y presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires - Rosario: Editorial Homo Sapiens-Comisión provincial por la memoria.

Raggio, Sandra y Salvatori, Samantha (coords.) (2012). *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Revista Novedades Educativas, 2007, año 19, Nº 202. Dossier: La Historia reciente. Buenos Aires: Noveduc.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política.* Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, Hugo. (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vezzetti, Hugo. (2007). La memoria justa: política e historia. Conferencia presentada en el *Coloquio Internacional "Problemas de historia reciente en el Cono Sur"*, Buenos Aires. Disponible en: http://www.riehr.com.ar/investigacion.php

Vezzetti, Hugo. (2009) *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vinyes, Ricard (ed.) (2009) *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo / RBA.

Además, se puede recurrir al listado de propuestas y materiales didácticos que están disponibles en la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR) www.riehr.com.ar y específicamente en http://www.riehr.com.ar/educacion.php

Datos de los autores

JORGE SAAB

Actualmente es Profesor Consulto de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

Es Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia, por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Maestro Normal Nacional.

Profesor titular regular en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, en la cátedra Práctica Educativa II: Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Historia.

Es miembro del Instituto de Estudios Socio Históricos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Su área de trabajo en docencia e investigación, se relaciona con la formación de profesores, la formación de la conciencia histórica y los libros de texto, el lugar del presente en la enseñanza de la historia, la historia de la educación.

Ha dirigido diversos proyectos de Investigación, entre otros: "La educación en el territorio de La Pampa. La construcción del sistema educativo 1880-1952" y "La formación de la conciencia histórica en Argentina: el lugar del libro de texto para la enseñanza de la historia", en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Ha actuado como jurado en defensas de Tesis de posgrado y en concurso docentes.

Ha participado como evaluador de artículos y ponencias presentados para su publicación o exposición en revistas científicas y eventos académicos

Integró Comisiones Especiales para evaluar proyectos, como la de

PIO CONICET/Universidad Nacional de La Pampa o siendo parte del Comité de Evaluadores del Área Historia y Geografía, Programa de categorizaciones docentes.

Ha sido:

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa desde 2006 a 2010.

Secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Pampa de 2002 a 2006.

Director del Instituto de Estudios Socio Históricos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa del 2001 al 2006.

GONZALO DE AMÉZOLA

Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Profesor Titular Regular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Profesor y codirector de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Rosario. Profesor en la Maestría en Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Profesor en la carrera de Diplomatura en Pedagogía Política e Historia Reciente. CAYCIT – REDES / UNLP. Profesor de en la Maestría en Historia Contemporánea de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Es docente Investigador Categoría II, Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, en el Centro de Investigaciones Socio – Históricas (CISH) IdIHCS – CONICET / UNLP. Es Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Miembro Académico pleno del Centro de Estudios en la Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR). Universidad Nacional de Rosario.

Sus áreas de interés y especialización incluyen: enseñanza de la historia, historia reciente y el campo educativo.

Dirige Proyectos en esas temáticas en la UNLP y en la Facultad de

Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Instituto de Estudios Socio Históricos.

Dirige el capítulo Argentina del proyecto "Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur". Proyecto REDES (Ministerio de Educación de la Nación /UNLP) y Fundación Araucaria (Brasil). UEPG (Brasil), UCV (Venezuela), CLAEH (Uruguay), BASE_IS (Paraguay) y UNLP (Argentina).

Ha sido director de Actualización Docente de la UNLP, director del Departamento de Historia (2003 - 2007) y Secretario de Asuntos Académicos (1998-2001) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

LUIS FERNANDO CERRI

Se graduó como Licenciado en Historia (1992), maestría (1996) y doctorado (2000) en Educación en la Universidade Estadual de Campinas, Brasil. En la actualidad, es Profesor Asociado en la Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cuenta con experiencia en el campo de la historia, con énfasis en la enseñanza de la historia, trabaja, investiga y ha publicado artículos y libros en los siguientes temas: didáctica de la historia, la conciencia histórica, identidad social, la enseñanza de la historia, formación de profesores de la historia.

Dirige el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GEDHI), en la UEPG. Es Coordinador del Grupo de Investigación Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur, que reúne a investigadores de varias universidades latinoamericanas, además de integrar otros proyectos de investigación como "La enseñanza y el aprendizaje de la competencia docente en la licenciatura de Historia en el contexto de cambios en los cursos de grado" y "La enseñanza de la alfabetización: el grado y los desafíos de la relación entre la teoría y la práctica", estos últimos en el contexto del sistema universitario de Brasil.

Actualmente, es Director de Ciencias Humanas, Letras y Artes de la UEPG.

UNLPam
Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, LP, Julio de 2016